

Wilhelm Münch

Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts

Vierte Auflage

Didaktik und Methodik

des

französischen Unterrichts

von

Dr. Wilhelm Münch
Geh. Regierungsrat, Professor der Pädagogik an der Universität Berlin

Vierte Auflage

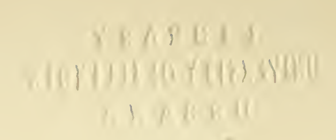
nach des Verfassers Tode besorgt von

Dr. Julius Ziehen
Ord. Professor der Pädagogik an der Universität Frankfurt a. M.

(Sonderausgabe aus Dr. A. Baumeisters „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen")



München 1919
C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung
Oskar Beck



Vorrede zur dritten Auflage

Das Erscheinen der zweiten Auflage dieses Buches habe ich im März 1902 mit folgenden Worten eingeleitet: „Die sieben Jahre, welche seit der Niederschrift der ersten Auflage dieser Methodik verstrichen sind, haben in die Verhältnisse des französischen Schulunterrichts nicht wenig Veränderung gebracht. Zwar geht scheinbar der Kampf um die Methode einfach auf den alten Linien fort und ist einer endgültigen Entscheidung nicht nahe gekommen. Aber im einzelnen liegt doch der Fortschritt zahlreicher weiterer Versuche vor, neben den allgemeinen Prinzipienfragen sind auch die Einzelfragen der Methode reichlicher erörtert worden, und die amtlichen Normen und Pläne sind großenteils umgestaltet. Ein kaum veränderter Abdruck der ersten Auflage unserer Schrift wäre also nicht berechtigt. Doch auch abgesehen von der verschobenen äußeren Sachlage würde ein solcher mir nicht zur Befriedigung gereichen, eine so günstige Aufnahme jene erste Fassung auch gefunden hat.

Leider hat ein sehr veränderter Wirkungskreis nebst neu sich bildenden Interessen mich nicht bloß eigener Betätigung oder regelmäßiger Beobachtung der Praxis, sondern auch einem fortdauernden Studium der Fragen entzogen, so daß meine Befähigung zu entscheidendem Urteil sehr zweifelhaft geworden sein mag. Wäre dazu gar die Bewältigung der ganzen, ungeheuren Fachliteratur, namentlich auch die Kenntnisnahme von allen erschienenen Schulbüchern und sonstigen Hilfsmitteln Voraussetzung, so hätte ich auf den Versuch durchaus verzichten müssen. Aber man erlaubt mir vielleicht trotzdem, noch einmal das Wort zu nehmen auf einem Gebiete, das ich einst mit Liebe und nie ohne Ernst bearbeitet habe, und man schätzt vielleicht allgemein pädagogisches Verständnis nicht geringer, als die frischen Erfahrungen der Spezialisten. Übrigens bleibe ich weit davon entfernt, über alles einzelne abschließend urteilen zu wollen. Es spricht der Wunsch, nach allen Seiten billig zu sein, was ja demjenigen eher möglich ist, der nicht selbst im Kampfe steht.

In der Tat will die vorliegende Methodik nicht bloß den Fachlehrern dienen, die sich ihrerseits in der hierher gehörigen Literatur näher umsehen und vor allem eigene Erfahrungen machen müssen, deren viele aber doch eine zusammenfassende und abwägende Betrachtung ihrer schwierigen Berufsaufgabe wohl nützen können; sondern sie ist auch für solche bestimmt, die, für ihre Person außerhalb des Faches stehend, doch eine Klärung über die methodischen Fragen wünschen müssen (also z. B. die Leiter von Lehranstalten). Ebenso wünschte ich, daß, wie aus der ersten Auflage, so weiterhin auch das Ausland hier ein Bild von dem Stand der Dinge in Deutschland zu finden vermöchte.

Die vorgenommene Umgestaltung ist an einigen Punkten Erweiterung, an andern auch grundsätzliche Neuerung und außerdem vielfach Veränderung des einzelnen. Fast alle Kapitel sind von ihr in erheblichem Maße betroffen. Die Anordnung des Stoffes, die gewiß an sich keineswegs die beste heißen darf, ist gleichwohl im wesentlichen beibehalten, um nicht ein schlechthin neues Ganze entstehen zu lassen, was wohl auch den Lesern kaum erwünscht wäre. Wenn nicht bloß literarische Angaben versäumt, sondern auch schätzbare Meinungsäußerungen nicht erwähnt und gewürdigt worden sind, so bitte ich, dies zu entschuldigen. Auch auf gewisse Wiederholungen, welche die verschiedenen Kapitel aufweisen, sei diese Bitte ausgedehnt. Das Weitere muß ich nun andern zu tun überlassen."

Es ist also ganz wider mein Erwarten, daß ich in die Lage versetzt bin, zum dritten Male dieses Buch hinausgehen zu lassen und ihm ein Geleitwort mitzugeben. Was ich als ungünstige Bedingungen damals, vor sieben bis acht Jahren, erkennen und anerkennen mußte, hat sich seitdem nicht günstiger gestaltet. Nicht bloß der praktischen Betätigung bin ich weiterhin fern geblieben, sondern auch zum Beobachten der Versuche und Leistungen anderer ist mir sehr wenig Zeit geblieben; und ebensowenig war es mir möglich, von der Literatur dieses Unterrichtsfachs fortlaufend genaue und vollständige Kenntnis zu nehmen. So wäre die zeitgemäße Überarbeitung meines Textes durch eine möglichst sachkundige andere Hand mir eigentlich das Erwünschteste gewesen. Was dem schließlich doch entgegenstand, will ich nicht ausführen. Ich hoffe, daß man doch auch meine eigenen Gedanken noch einmal entgegennehmen will, obwohl die Zeiten und mit ihnen die inneren Bedürfnisse und die Maßstäbe sich immer mehr oder weniger ändern, neue Menschen auf den Plan treten und von dem reden und hören wollen, was sie ihrerseits gedacht, versucht und erfahren haben. Ein Buch wie die 1903 erschienene „Methodik des neuphilologischen Unterrichts" von O. Thiergen kann als eine Ergänzung meiner Arbeit in dem Sinne gelten, daß hier an Stelle allgemeiner Betrachtungen wesentlich bestimmte Beispiele gegeben werden, und nach dieser Seite muß ja überhaupt die weitere literarische Tätigkeit gehen. Ein bloßes und unbekümmertes Nebeneinander in der Behandlung der Probleme ist hier, wie auf andern pädagogischen Gebieten, zu bedauern. Meinerseits habe ich mich immerhin bemüht, von den bedeutenderen Gedanken, den glücklicheren Fassungen nach Möglichkeit Kenntnis zu gewinnen. Neben der soeben erwähnten Methodik von Thiergen ist es namentlich der Beitrag von Professor Hausknecht in Reins Werk „Deutsche Schulerziehung", der das Ganze der Prinzipienfragen, wenn auch in gebotener Kürze, behandelt, und in noch höherem Grade dankenswert sind die den neueren Sprachen gewidmeten Beiträge dieses ausgezeichneten Kenners der beiden Fremdsprachen ebenso wie ihrer didaktischen Bedürfnisse zu den im Weidmannschen Verlag erscheinenden „Jahresberichten über das höhere Schulwesen", worin er den früheren, ebenso verdienten Bearbeiter Professor

Löschhorn abgelöst hat. Hierzu kommen die Bändchen der von Professor Breymann begründeten „Neusprachlichen Reformliteratur", deren drittes (bis 1905) und das vierte (bis 1909) von dem jetzigen bayerischen Ministerialrat G. Steinmüller bearbeitet worden sind und nicht bloß sorgsame Verzeichnisse nebst fremden und eigenen Werturteilen, sondern auch in Form von Rückblicken eine Übersicht über den Gang der didaktischen Bewegung im ganzen und auf ihren einzelnen Linien bieten.

Im Hinblick auf diese sehr vollständigen Zusammenstellungen, die jedem zu der nötigen literarischen Orientierung bequeme Gelegenheit geben, hat bei der Neubearbeitung der Literaturangaben am Schluß gegenwärtiger Schrift grundsätzlich eine größere Beschränkung stattgefunden als in den vorhergehenden Ausgaben, namentlich der zweiten. Der Text selbst ist diesmal einer so tiefgreifenden Umgestaltung nicht unterworfen worden, wie bei der zweiten Auflage gegenüber der ersten der Fall war: er hat zwar zahlreiche Korrekturen im einzelnen erfahren, auch ist z. B. der Abschnitt über die amtliche Organisation des Unterrichts in den verschiedenen Staaten auf Grund der gegenwärtig geltenden Bestimmungen neu ausgearbeitet worden; meist aber sind die neu sich aufdrängenden Betrachtungen in Form von kenntlich gemachten Zusätzen (mit *) den einzelnen Abschnitten angefügt. Das wird der Verwendbarkeit des Buches z. B. in Seminaranstalten zugute kommen.

Von manchen Seiten hätte ich freilich eher Lob zu gewärtigen, wenn ich die inneren Veränderungen der zweiten Auflage nunmehr wieder getilgt hätte und zu der ersten Fassung zurückgekehrt wäre. Die gegenüber gewissen Vorzügen der freieren Unterrichtsmethode bewiesene Empfänglichkeit hat mir zum Teil unfreundliche Urteile zugezogen, in dem Sinne, als ob ich aus meinem guten Wege entgleist sei. Da ist es vielleicht bemerkenswert, daß, obwohl zwischen mir und dem Bearbeiter der englischen Didaktik, Herrn Schulrat Glauning in Nürnberg, keinerlei Verabredung stattgefunden hat, dieser pädagogische Fachmann zu derselben Zeit eine ganz ähnliche Stellung zu den schwebenden Grundfragen gewonnen hat. Als mißlich muß man es überhaupt oftmals empfinden, wenn der Autor auf irgendwelche Äußerungen, die er im Laufe eines beträchtlich langen Lebens getan hat, festgelegt werden soll. Nicht wenige haben offenbar aus einseitig philologischen Zeiten die Gewohnheit behalten, einen lebenden Autor in gewissem Sinne ebenso anzusehen wie einen solchen aus längst vergangenen Zeiten, dessen Geistesleben sozusagen in Erz und Stein fixiert ist und der nur eine ganz bestimmte Auffassung mit seiner Autorität zu vertreten hat. Es ist ein wohlfeiles Verdienst, inmitten einer reichen Bewegung, unempfänglich für alle neuen Eindrücke, lebenslang bei den Paragraphen eines bestimmten Programms zu beharren. Die fruchtbarsten Geister jedenfalls sind es nicht, die sich ihrer steinernen Festigkeit rühmen können. Manches allerdings glaube ich schon vor Jahrzehnten ausgesprochen und inzwischen für meine Person festgehalten zu haben, was erst gegenwärtig die Überzeugung der Mehrzahl geworden zu sein scheint.

Man kann ein eigentümliches Schicksal der „Methodik“ dieses Faches darin sehen, daß alles methodische Denken und Streiten mehr und mehr dahin geführt hat, für wichtiger als die Fragen der Methode überhaupt das persönliche Können des Fachlehrers zu erklären: aber dieses persönliche Können nicht in einem vagen Sinne des natürlichen Geschicks oder der persönlichen Sicherheit und vielleicht Findigkeit, sondern in einem zugleich geschlossenen und höheren, wovon ja eines der abschließenden Kapitel näher zu handeln hat. Darüber dürfen indes die Fragen der Methode nicht aufhören ernst genommen zu werden. Und diese Mahnung ist um so berechtigter, als leider nach unzweifelhaften Feststellungen auch jetzt noch das fachlich-didaktische Können eines Teils der mit diesem Unterricht Betrauten sehr wesentlich unter dem bleibt, was als der erreichte Durchschnitt zu gelten scheint. Immerhin sind Verächter alles pädagogischen Denkens unter den Neuphilologen wohl weniger zahlreich als in manchen sonstigen Fachlehrerkreisen unserer höheren Schulen; denn die verhältnismäßige Neuheit eines Lehrfachs schützt eher vor lässigem Aufgehen in einer vorgefundenen Routine. Aber schlechthin fehlen die Verächter auch hier nicht, und ein falscher Begriff von Wissenschaftlichkeit spielt dabei mit. Daß man sich allmählich gewöhnt, die möglichste Berufstüchtigkeit vor allem im Dienste nationaler Verpflichtung zu sehen, hilft hoffentlich zu weiterem Vervollkommnungsstreben.

Berlin, im März 1910.

Wilhelm Münch

Vorrede zur vierten Auflage

Aus inneren wie äußeren Gründen erschien es mir in Übereinstimmung mit dem Herrn Verleger richtig, an dem Text der letzten von Münch selbst herrührenden Auflage möglichst wenig zu ändern und deshalb u. a. auch das System der kleingedruckten Zusätze bestehen zu lassen, in dem die Weiterentwicklung der Methodik des französischen Unterrichts — gewissermaßen als persönliches Erlebnis des Verfassers — so eigenartig zum Ausdruck kommt. Natürlich mußten die Hinweise auf die Fachliteratur dem heutigen Stand der Dinge angepaßt werden, und ein gleiches war hinsichtlich der Lehrpläne der verschiedenen Staaten und Schularten unerläßlich — ich hoffe, in dieser Beziehung nichts Wesentliches übersehen zu haben. Ein umfangreicherer Zusatz von grundsätzlicher Bedeutung war durch die starke Veränderung der Sachlage geboten, die der jetzige Weltkrieg naturgemäß für den neusprachlichen Unterricht mit sich bringt; ein Schlußkapitel versucht, die hier in Betracht kommenden Gesichtspunkte in tunlichst knapper Fassung darzulegen. Wenn wir im Jahre 1912 auf die Kunde von Münchs Dahinscheiden neben aller persönlichen Trauer auch aufs schmerzlichste

den Ausfall aller der Gaben beklagen mußten, die uns der reiche Geist des im siebzigsten Lebensjahre Stehenden noch hätte bescheren können, so wollen wir ihn auf der anderen Seite heute glücklich preisen, daß ihm erspart geblieben ist, den Weltkrieg und den dadurch herbeigeführten, mindestens zeitweiligen Zusammenbruch der Kulturbeziehungen zwischen Deutschland und Frankreich zu erleben. Dem Wert seines Buches selbst hat diese tieftraurige Wendung der Dinge natürlich in keiner Weise Abbruch getan; es ist und bleibt die — auch durch neuere Arbeiten verwandter Art nicht überholte — klassische Einführung in die Aufgaben und Probleme des französischen Unterrichts — ein Werk, das auf jeder Seite davon zeugt, mit wie gutem Rechte E. Hausknecht den Dahingegangenen als „den größten der zeitgenössischen neusprachlichen Didaktiker“ bezeichnet hat, „einen Humanisten in des Wortes edelster Bedeutung, der zugleich für alle Zeiten als einer der Großen unter den Pädagogen dastehen wird“. Vornehm in jedem Sinne des Wortes ist dies Buch geschrieben, und jedes erneute Eindringen in seinen Inhalt nötigt seinem Benutzer gewiß immer neue Bewunderung der Feinheit ab, mit der des Verfassers weiter Blick dem „Geist des Lehramts“ hier auf dem Boden des französischen Unterrichts die Wege weist; es gibt vielleicht kein zweites Werk in unserer unterrichtsmethodischen Literatur, das so sehr wie Münchs Buch von der Fülle tiefdurchdachter allgemeiner pädagogischer Gedanken bestimmt und das, der Formgebung nach, in gleichem Maße wie dies Buch auch als ein schriftstellerisches Kunstwerk zu wirken imstande ist, dem die dem Dahingegangenen eigene Behutsamkeit in der Abwägung einander gegenüberstehender Ansichten noch einen ganz besonderen, für unsere im Pädagogisch-Schulpolitischen leicht zu selbstsichere Zeit wohl auch des inneren Lehrwertes nicht entbehrenden Reiz verleiht. — Möchte Wilhelm Münch, wie mit so vielen seiner sonstigen Schriften, auch mit diesem Buche weiterleben als treuer und anregender Berater aller derer, die der hohen Bedeutung des neusprachlichen Unterrichts auf Grund einer von aller Einseitigkeit freien, tiefgründigen Betrachtung seiner Lebensbedingungen gerecht werden wollen!

Frankfurt am Main, im Juni 1919.

Julius Ziehen

Inhalt

Abkürzungen

RJb. = Rethwischs Jahresberichte über das höhere Schulwesen (Berlin 1886 ff., Gärtner, jetzt Weidmann).
PJsch. = Pädagogische Jahresschau über das Volksschulwesen (seit 1914/15 Pädagogischer Jahresbericht vereinigt mit Pädagogischer Jahresschau; Leipzig und Berlin 1906 ff., Teubner).
NSpr. = Die Neueren Sprachen (Marburg 1893 ff., Elwert).
ZfeU. = Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht (Berlin 1902 ff., Weidmann).
MhS. = Monatsschrift für höhere Schulen (Berlin 1901 ff., Weidmann).
GRM. = Germanisch-Romanische Monatsschrift (Heidelberg 1909 ff., Winter).

I. Einleitende Betrachtungen.

A. Grundsätzliches über Fach und Behandlung.

1. Wertschätzung des Gegenstandes. Wenn man die Frage erhöbe, ob die Bedeutung des Französischen in unsern Unterrichtsplänen mehr auf dem Kulturwert dieser Sprache an sich oder auf der pädagogischen Schätzbarkeit derselben als eines Lehrfaches beruhe, so würde die Antwort wohl ziemlich allgemein zugunsten der ersteren Annahme lauten. Daß es Wert habe, Französisch zu können, bestreitet schwerlich jemand; welche wertvolle Wirkung von der Erlernung ausgehe, wird viel fraglicher heißen. Aber jene Gegenüberstellung von Kulturwert und pädagogischer Schätzbarkeit bedeutet doch nicht etwa ein notwendiges Auseinanderfallen. Den Kulturwert braucht man nicht lediglich in den Vorteilen zu sehen, die der Besitz der Sprache in der Welt gewährt, oder in den geistigen Gütern, den literarischen und kulturellen Gebilden, zu denen sie den Zugang erschließt; man rechnet wohl nicht mit Unrecht auch die Wirkung hinzu, die unmittelbar von der Beschäftigung mit ihr ausgehen mag. Möglich ist solche Wirkung in einem dreifachen Sinne: sie kann ästhetischer, logischer und, um kurz so zu sagen, psychologischer Natur sein. Entwicklung des Sinnes für anmutige Form, Gewöhnung an Sauberkeit und Bestimmtheit der Begriffe und Begriffsbezeichnungen und — für den Germanen insbesondere — geistig sprachliche Belebung: mit diesen drei Dingen ist der mögliche persönliche Gewinn bezeichnet und damit offenbar auch ein nicht verächtlicher pädagogischer Wert.

2. Schätzung in der Vergangenheit. In der Tat hat die französische Sprache eine so hohe Schätzung, wie sie ihr einst auch bei uns allgemein gezollt wurde, nicht behauptet und nicht wieder erlangt. Von der Höhe des Mittelalters bis zum Beginn des neunzehnten Jahrhunderts war, wenn auch nicht stetig und ununterbrochen, doch im ganzen ihre Bedeutung in Europa nur gestiegen. Zuerst Vorbild für fein gesittete Rede und zugleich auch für anmutige Schriftstellerei, ward sie im siebzehnten Jahrhundert Trägerin der maßgebendsten Kunstformen, im achtzehnten Vermittlerin aller freien und neuen Gedanken; dazu höhere Verkehrssprache der ganzen gesitteten Welt und gewissermaßen ein Maßstab, mindestens ein Erfordernis höherer Bildung überhaupt. Sie erhob sich damals über die Nationalsprachen ungefähr so wie die gemeinsame Schriftsprache über die Mundarten. Daß noch Goethe sie einmal als die Sprache bezeichnete, der man den besten Teil seiner Bildung verdanke, pflegen ihre Freunde gern anzuführen, wenn auch dieses Wort doch einer besonderen Deutung aus der Zeit und dem Zusammenhang bedürfte. Auch ist ein Rückgang ihrer Vorzugsstellung keineswegs in gleichem Maße für die verschiedenen Länder eingetreten. Noch jetzt wird sie vielleicht in den meisten derselben von den Gebildeten

als „zweite Muttersprache“ erlernt und gehandhabt. Noch jetzt strecken nach den Erzeugnissen ihrer Literatur die Leser fast aller Länder die Hände aus. Aber ihr als einer Königin zu huldigen, hat man doch aufgehört. Allenthalben ist das nationale Sprach- und Kulturbewußtsein erstarkt, und bei uns Deutschen war die Reaktion am stärksten. Seit uns eine Literatur erwuchs von tiefer Eigenart, Schöne und Fülle, die wir nicht preisgeben möchten um irgendeine Literatur der Welt, der gegenwärtigen wie der vergangenen, seit wir uns der Stärke des eigenen Geistes bewußt wurden und auch der inneren Bedingungen nationaler Einheit, seitdem ist der Umschwung sehr natürlich eingetreten. Nun ward das Fremde unliebsam, das ehedem so sehr begünstigt gewesen, es ward verachtet, nachdem es über uns geherrscht, es verfiel dem Mißtrauen, weil es unser bestes Selbst gehemmt hatte.[1])

In der Kenntnis der französischen Sprache traten wir nun hinter viele andere Nationen zurück. Zum Können derselben strebte nur noch ein enger aristokratischer Kreis, in welchem es gleich dem Reiten und Fechten zu den unentbehrlichen auszeichnenden Fertigkeiten gerechnet ward, dann vereinzelte Weltbewanderte und gewisse Gewerbtreibende; außerhalb dieser Welt begnügte man sich mit etlichem Wissen von der Sprache, und zwar der literarischen fast ausschließlich. Aus dem Schulunterricht zeitweilig ganz hinausgewiesen, hat das Französische zwar ziemlich bald wieder Eingang gefunden und fehlt seitdem im Deutschen Reich an keiner der mannigfachen Arten von höheren, ja irgendwie gehobenen Schulen (während in Österreich bis in die Gegenwart besondere Verhältnisse es dem verbindlichen Lehrplan der Gymnasien zumeist fern hielten). Aber auch bei uns hat man in dem Maße der dem Fache bewilligten Zeit wie in der Wahl des Anfangstermins beständig hin und her geschwankt, hat es zum Teil bei einer kümmerlichen Pflege bewenden lassen und hat auch an den in dieser Hinsicht begünstigteren Schulen doch lange vergeblich nach Resultaten gerungen, die rechte Zufriedenheit geben konnten. Und wenn zwischen der fragwürdigen Rolle innerhalb der Studienpläne einerseits und der sehr mäßigen Schätzung bei den Gebildeten andrerseits ein Verhältnis der Wechselwirkung bestand, so ist das nur natürlich.

3. Veränderte Auffassung. Eine gewisse Wandlung hat sich allmählich doch wieder vollzogen. Zwar will kein Verständiger unter uns für die Zukunft eine stärkere Abhängigkeit von der fremden Nationalkultur, keiner erwartet von drüben ein tieferes Heil für unsere nationale Bildung. Aber einmal haben veränderte Kulturverhältnisse die praktische Bedeutung des Französischen, wie anderer lebender Sprachen, für uns erhöht. und dann ist doch in die Welt der Fachlehrer ein neuer Geist, eine neue Auffassung der Aufgabe und der Verpflichtung, ein neuer Eifer um Ziele und Ergebnisse gekommen. Auch darf das Bildungsideal der Nation sich nicht vor einer gewissen Abwandlung im Zusammenhang mit lebendigen Kräften und Verhältnissen verschließen: man wird dem Ideal nicht untreu, wenn man ihm

[1]) [Im Jahre 1784 schrieb die Berliner Akademie einen Preis aus für das Thema „Ueber die Ursachen der Allgemeinheit der französischen Sprache und die wahrscheinliche Dauer derselben“. Gustav Schwabs Vater gewann den ersten Preis.]

gestattet, sich auch seinerseits zu verjüngen. So beschäftigt denn die Frage der rechten Behandlung des Französischen (wie natürlich auch des Englischen) an unsern Schulen seit etlichen Jahrzehnten neben den Nächstbeteiligten auch die normierenden Behörden und interessevolle Laien, und eine Methodik dieses Faches beansprucht besondere Umsicht.

4. Zusammenhang von Methode und Ziel. Offenbar bestimmt sich die Methode eines Unterrichtsfaches zum Teil durch die Natur dieses Faches selbst und zum Teil durch allgemeine Gesetze des menschlichen Geisteslebens; aber außerdem doch auch durch Zweck und Ziel der Erlernung. Über die rechte Methode ist ziemlich viel Streit geführt worden, vielfach ohne daß man sich vor allem über das Ziel zu verständigen gesucht hätte; oft war dasjenige in Wahrheit Streit um das Ziel, was als Streit um die Methode angesehen und durchgeführt wurde. Das Ziel bleibt in solchen Fällen wohl nur dunkel im Hintergrund, spielt nur gelegentlich und unsicher in die Erörterung mit hinein. In gewissem Sinne entzieht es sich ja wirklich der Debatte mehr als die Methode: mag es nun den Charakter des Ideals tragen oder einen halb idealen und halb praktischen, im letzten Grunde kann es nur durch eine unmittelbare innere Anschauung, eine persönliche Wertung bestimmt werden. Und selbst wo amtliche Lehrpläne das Ziel fest umschreiben, bleibt der persönlichen Auffassung des in Worte Gebrachten immer nicht wenig Spielraum.

Von einem *rein* praktischen Charakter war soeben *nicht* die Rede: und doch könnte sehr wohl auch dieser in Frage kommen. Ob utilitarisch oder ideal, danach scheidet man gern kurzerhand unsere Lehrfächer; ob auf den Besitz des Stoffes als Wissen und Können das Augenmerk gerichtet sein soll oder auf die an ihm zu bildenden Kräfte, die mit ihm zu empfangende Bildung. Wer oberflächlich urteilt, ist rasch bereit, z. B. Griechisch oder Geschichte auf die eine Seite zu stellen und lebende Sprachen, Rechnen oder Chemie auf die andere. Auch läßt sich ein geschichtliches Recht zu jener Unterscheidung nicht gerade vermissen. Für gewisse Fächer wurde eines Tages ausgesprochenermaßen aus praktischem Bedürfnis heraus oder doch um ihres Wertes in der wirklichen Welt willen Einlaß in den Schulunterricht gefordert und erlangt, in dem sie sich dann behauptet haben, während bei andern ein Zweck dieser Art nicht in Betracht kam oder nicht in Betracht zu kommen schien. Aber genau besehen hat die ganze Unterscheidung doch nur eine relative Gültigkeit.

Weder fehlt bei einem einzigen unserer Fächer der Gesichtspunkt praktischen Wertes schlechthin, noch finden wir es andrerseits mit der Würde der erzieherischen Aufgabe vereinbar, bei irgendeinem Fache das persönlich Bildende außer Betracht zu lassen. Es genügt uns aber auch nicht die Tatsache, daß mit jeglichem Lernen Kräfte schon von selbst entwickelt werden, denn es können damit gleichzeitig sehr wohl auch Kräfte erstickt oder geschädigt werden. Uns ist die bewußte Mitaufnahme eines idealeren Zweckes in jedem Falle Bedürfnis, und auch durch den besonderen Charakter der verschiedenen Schularten wird das nicht wesentlich geändert. Es gibt für uns weder höhere Schulen noch Lehrfächer mit rein utilitarischem Charakter, wie es eben auch keine Schulen und kaum irgendein Fach von ausschließlich

idealem Charakter gibt. Fehlt doch auch ein Gesichtspunkt nicht, der zugleich über den ideal-persönlichen und den utilitarischen hinaus liegt, gewissermaßen beide in einer höheren Einheit verbindet: derjenige der Wertbildung für das nationale Gemeinschaftsleben. Hier werden auch die idealen Errungenschaften der einzelnen Person in einem höheren Sinne ein Nutzwert, und das um seines Nutzens willen von den einzelnen Erworbene erhöht zugleich die Gesamtkraft der Gemeinschaft.

* Es ist übrigens unverkennbar, daß für die neueren Sprachen gegenwärtig auch der einfache Gesichtspunkt der praktischen Verwendbarkeit sich immerhin voller als früher hervorwagen darf. Andere Völker waren immer unbefangen genug, ihn gelten zu lassen. Es war uns Deutschen vorbehalten, nur eine solche Bildung schätzen zu wollen, die lediglich in sich selber Wert habe. Aber veränderte Kulturverhältnisse, neue nationale Bedürfnisse und Schwierigkeiten üben nach und nach Einfluß auf die Maßgebenden im Lande. Wie beredt und überzeugend äußert sich Hausknecht (D. Schul-Erz.) über das tatsächliche Bedürfnis der Beherrschung der französischen (wie der englischen) Sprache in der Gegenwart und für die Zukunft unserer Nation! Dabei kann er sich für die Schätzung des Nutzwertes auf einen so hervorragenden Vertreter der klassischen Philologie wie H. Diels berufen, der nicht bloß das Lesenkönnen, sondern auch das Verstehen und Sprechen des Französischen wie Englischen durchaus als Ziel in die Lehrpläne unserer höheren Schulen aufgenommen wissen will. Ihn wie andere haben namentlich Erfahrungen auf internationalen Kongressen zu dieser Stellungnahme gebracht; aber das Bedürfnis eines unbehinderten persönlichen Austausches zwischen Vertretern der Wissenschaften ist gewissermaßen nur symptomatisch für die Lage überhaupt. Hausknecht bezeichnet als das neudeutsche Bildungsideal eine geistige Wehrhaftmachung der Gebildeten der Nation. Und dazu gehört „ein umfassendes, eingehendes und schnelles Verstehen und Begreifen der beiden andern konkurrierenden modernen Kulturvölker". „Wir brauchen Männer, die zu Hause sind in den Verhältnissen und dem Ideenkreise der Gegenwart." Daß ein Unterrichtsgegenstand nur nach seiner formal schulenden Wirkung geschätzt werden solle, wird als Verirrung unpraktischer Schwärmer bezeichnet. „Dadurch, daß ein Gegenstand unmittelbaren Marktwert hat, büßt er ganz und gar nichts ein an seinem wissenschaftlichen Werte." Und: „wenn die französische Sprache auch in der internationalen Schätzung etwas von ihrem praktischen Werte eingebüßt hat, ihr innerer Kulturwert ist derselbe geblieben." [Auf die durch den Weltkrieg geschaffene Lage werden wir später eingehen.]

5. Das Gleichgewicht der didaktischen Zwecke. Um die Frage der didaktischen Zweckbestimmung bestimmter zu fassen, so sollen bei jedem Unterrichtsfache drei Momente miteinander zur Geltung kommen: der Wert der inhaltlichen Aneignung oder des stofflichen Besitzes, die Ausnutzung zu formaler Schulung und die ideal anregende Kraft. Daß diese drei Momente von ungleichem Gewicht bei den verschiedenen Gegenständen sind, bringt die Natur der letzteren von selbst mit sich, aber das Verhältnis hängt doch zu einem wesentlichen Teile an der Behandlung. Sie vermag das an sich schwache Gewicht zu erhöhen, ein Gleichgewicht herbeizuführen, wie es die Natur des Stoffes nicht zu gewähren schien, aber sie kann auch verkehrt verteilen und ungünstig verschieben. Oder hat man es nicht in Wirklichkeit oft genug verstanden, ein doch ganz wesentlich zu idealer Anregung berufenes Fach wie das Griechische zu einem wesentlich formal schulenden zu machen? oder bei einem ebenfalls wesentlich zu höheren Bildungszwecken bestimmten wie der Geschichte den Unterricht in die empirisch stoffliche Aneignung von Daten, Namen, Zahlen, Formeln ausmünden zu lassen? oder umgekehrt, einem Fache wie dem Französischen den praktischen Charakter ganz zu nehmen und es wiederum wesentlich als ein formal schulendes zu behandeln? Wozu dann noch kommt, daß man

die formale Schulung auf sehr verschiedenen Linien suchen und auf eine besonders unfruchtbare Linie geraten kann! Aber selbst die Behandlung eines solchen Faches möglichst direkt und ausführlich unter dem Gesichtspunkt idealer Bildung muß, so anmutend dieses Ziel an sich ist, zurückgewiesen werden. Durch sorgfältige Chrestomathien mit auserwählten Bruchstücken edler Schriftwerke in die Welt vornehmer Gesinnungen einzuführen oder durch Lektüre der vollkommensten literarischen Kunstwerke eben mit schöner oder erhabener Literatur vertraut zu machen: wenn man darin zeitweilig das eigentliche und ganze Ziel sehen durfte, so sind wir sicher nicht mehr in der Lage, uns darauf zu beschränken.

6. Der stofflich-utilitarische Gesichtspunkt. Wie ist wohl in Wirklichkeit jenen drei allgemeinen Aufgaben in dem besonderen Falle des Französischen Rechnung zu tragen? Eine stoffliche Bedeutung gewinnen auch solche Fächer, bei denen anscheinend das formale oder das ideale Moment allein in Betracht kommt, dadurch, daß ihr Inhalt gemeinsamer Besitz der Gebildeten ist, zum Verständnis des Geisteslebens der Zeit und der Teilnahme an demselben erfordert wird, namentlich auch zum Fällen von Urteilen innerhalb desselben unentbehrliche Unterlagen bietet. Weit selbstverständlicher noch ist diese Bedeutung bei einem Gebiete wie den bekanntesten lebenden Fremdsprachen; es würde demjenigen, der des Französischen unkundig wäre, ein Organ zum geistigen Verkehr mit seinen Zeitgenossen fehlen, natürlich nicht bloß den redenden, sondern auch den schreibenden. Daß eine gewisse sichere Beherrschung der Sprache unterscheidendes Merkmal einer oberen Gesellschaftsschicht bei uns (wie in andern Ländern) ist, käme hier weniger in Betracht, wie denn auch gerade diese Art von Beherrschung auf andern Wegen als denen des Schulunterrichts gesucht zu werden pflegt. Aber die rasche Steigerung alles internationalen Verkehrs in unserer Zeit, die immerhin gebliebene hohe Rangstellung des französischen Volkes innerhalb des Kulturlebens der Gegenwart, auch die weitreichende sprachliche Vermittlerrolle der französischen Sprache machen Kenntnis derselben in recht weiten Kreisen der Nation andauernd wünschenswert; ja, es ist vielleicht nicht zu viel behauptet, wenn man voraussagt, daß in absehbarer Zeit eine solche Kenntnis, wie vielleicht noch mehr die des Englischen, zu den Elementarfächern der Schulbildung überhaupt gerechnet werden wird. Daß eine weitere Steigerung jenes internationalen Verkehrs und zugleich Wettbewerbs stattfinden werde, muß durchaus in Rechnung gezogen werden, und es ist die noch immer mitunter laut werdende Ansicht ganz abzuweisen, ein persönlicher und aktiv mündlicher Verkehr mit Ausland und Ausländern falle doch nur Vereinzelten zu und nur ein wesentlich rezeptives Verhältnis, zumeist zur abstrakten, literarischen Sprache, einer großen Zahl. Darum muß denn der Lernstoff auch so gewählt und die Lernaufgabe so gefaßt werden, daß sie zu jener ersten Art des Verkehrs, nicht bloß zu der zweiten, befähigen. Richtige Aussprache, sichere Herrschaft über einen zureichenden Wortschatz auch aus dem konkreten Leben, leichtes Verstehen der gewöhnlichen Texte, eine gewisse Befähigung zum mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache, und hinter allem auch eine gewisse Bekanntschaft mit den Kultur-

verhältnissen des Landes: das sind Forderungen, die unter dem ersten, dem utilitarisch-stofflichen Gesichtspunkt sich erheben. Wie weit das alles in Wirklichkeit geleistet werden kann und soll, bleibt die bestimmtere methodische Frage.

7. Der Gesichtspunkt der formalen Schulung. Wenn zu einem reichen Maße formaler Schulung jede fremde Sprache Gelegenheit und Anlaß gibt, so wird die Art der Schulung nicht bloß erhebliche Verschiedenheit aufweisen bei alten oder neueren Sprachen, sondern auch bei jeder einzelnen von den letzteren. Am meisten noch mag Gleichartigkeit behauptet werden für die Syntax, und etwa für die unregelmäßige Formenlehre. (Der früher so oft behauptete besondere Vorzug der lateinischen Syntax zur logischen Schulung der Köpfe im Unterschied von derjenigen aller anderen Sprachen hat der näheren Untersuchung nicht [ganz] Stand gehalten.) Und nächstdem vielleicht für die Übung des Übersetzens aus der Muttersprache in die fremde Sprache, wo zwar die Schwierigkeiten auf verschiedenen Linien liegen, aber doch, alles zusammengenommen, ähnliches Gesicht haben. (Welches Recht diese Übersetzung überhaupt im Falle der einzelnen Sprache haben solle, in welchem Maße sie zu pflegen sei, ist eine besondere Frage, auf die weiter unten einzugehen ist.) Etwa auch bei der Entwicklung des Stilgefühls, des Verständnisses für Synonyma, für Bedeutungsnüancen — was alles wiederum bei jeder fremden Sprache auf ein Gesamtgebiet von unendlicher Ausdehnung deutet. Durchaus nicht gleichartig dagegen steht die neuere Sprache mit den alten, was Reichtum der anzueignenden regelmäßigen Formenlehre, was den Umfang des Wortschatzes und was die Mühe des Verständnisses und der Übertragung fremdsprachlicher Texte betrifft. Der minderen Inanspruchnahme des Gedächtnisses für das erstere Gebiet steht die größere für das zweite gegenüber. Gegenüber der Ersparnis bei dem letztgenannten erhebt sich als große und umfassende Aufgabe das ganze Gebiet des Physischen oder Physisch-Geistigen: lautliche Richtigkeit, Sicherheit und Leichtigkeit im Hören und Lesen und Übung im Sprechen, die übrigens neben der Eingewöhnung in das Lautliche Beherrschung eines umfassenden phraseologischen Materials einschließt. In welchem Maße hiernach die einzelnen Kräfte, weniger oder voller, in anderer Kombination und Abfolge in Anspruch genommen werden, ließe sich unschwer zusammenstellen. Jedenfalls tritt das Moment der physisch-geistigen Übung weit mehr in den Vordergrund, und auch das rein stoffliche Gedächtnis nebst der Nachahmung wird mehr in Anspruch genommen, während die feineren geistigen Aufgaben hier mehr den oberen Stufen des Unterrichtsganges vorbehalten bleiben.[1]) Ob damit die Würde des ganzen französischen Unterrichts als eines Bildungsfaches gegenüber einer der alten Sprachen herabgedrückt wird? Jedenfalls darf man nicht um solcher „Würde“ willen die nun einmal dem Fach als solchem natürliche Art der Schulung versäumen, um einer andern nachzujagen — ein Fehler, welcher mehrere Jahrzehnte hindurch an unsern höheren Schulen gemacht worden ist, in-

[1]) Näheres hierüber siehe in des Verfassers „Vermischten Aufsätzen über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst“, 2. Aufl. 1896. Berlin, Weidmann, S. 296 ff.: „Das Verhältnis der alten und der neueren Sprachen im Unterricht.“

dem man das Französische nach Art des Lateinischen zu unterrichten pflegte und sich an dem Bewußtsein der damit erzielten (aber keineswegs entsprechend wertvollen) Schulung genügen ließ, ohne das Ziel des Französischlernens anders als in einem ganz einseitigen und unzulänglichen Sinn zu erreichen. Gerade indem der lebenden Sprache das ihr Gemäße auch in bezug auf formale Schulung abgewonnen wird, erhält sie auch ihre rechte Stellung in dem Gesamtplan der Fächer. Um dies sogleich hier zu sagen: da, wo sie neben einen breiteren Betrieb der alten Sprachen tritt, also am humanistischen Gymnasium, wird man sogar nicht unrecht tun, bei ihr jene mehr äußere Übung ausdrücklich in den Vordergrund treten zu lassen, eine Auffassung, gegen die allerdings die Lehrer an den Gymnasien sich meist zu wehren scheinen. Um so gewisser freilich gilt es an den moderneren Bildungsanstalten, möglichst alle Wege wertvoller Schulung auch gerade bei der französischen Sprache zu verfolgen.

8. Der Gesichtspunkt der idealen Bildung. Aber welche Bedeutung hätte denn das dritte, das ideal bildende Moment bei dieser Sprache? Vielleicht werden sich noch immer gewisse Pädagogen von vornherein abgeneigt zeigen, ein solches überhaupt anzuerkennen. Wohl ist die Schätzung der französischen Sprache und Literatur gegenwärtig unter uns ja wieder gestiegen; man möchte sich nicht vorwerfen lassen, daß man kein offenes Auge für allerlei Werte in der Welt habe, möchte nicht, weil man national gesinnt ist, auch national beschränkt sein. Aber man schätzt sie darum doch kaum irgendwo bei uns ähnlich unserer nationalen, oder etwa der griechischen, ja auch der englischen. Zur französischen Sprache und Literatur als einer der edelsten und wichtigsten Quellen unserer Bildung hinaufzuschauen, haben wir seit Lessings Mannesalter und Goethes Jugend aufgehört. Die innere Abkehr war lange Zeit, während des größeren Teils des neunzehnten Jahrhunderts, eine zu entschiedene, eine völlige Unterschätzung war fast gewöhnlich. Die Urteile von der Oberflächlichkeit, Unnatur, Frivolität des französischen Geistes und Wesens herrschten. Freilich sind die wirklichen Vorzüge der Sprache sowie des Geistes uns besonders schwer zugänglich; sie liegen von dem uns Natürlichen besonders weit ab, und gerade die Jugend muß doch vor allem in der natürlichen Eigenart ihres Volkes erstarken, um diese nach ihrem Werte zu bewahren. Anmut, Feinheit, Glätte der Form zugleich mit großer Bestimmtheit und verstandesmäßiger Klarheit des Ausdrucks, volle Geschlossenheit und Durchsichtigkeit und fast immer gleiche Lebendigkeit im Unterschied von dem subjektiven Suchen und Ringen und Versinken, wie es uns eigen ist: das alles ist eben für uns so jenseitig, daß es schwer gewürdigt und noch schwerer abgelernt wird. Daß gleichwohl eine schätzenswerte Einwirkung von diesen Eigenschaften der französischen Sprache oder Literatur auf den sich ernstlicher mit ihr Beschäftigenden ausgehen könne, ward schon einleitend ausgesprochen. Wenn dadurch der Sinn für anmutige Form, die Gewöhnung an Bestimmtheit und Durchsichtigkeit des begrifflichen Ausdrucks gefördert wird, so könnte das wohl eine nicht üble Ergänzung, vielleicht auch eine Art von Korrektur unserer natürlichen Bildungswege bedeuten, obwohl es als „ideal bildend“ im engeren Sinne nicht gelten wird. Selbst-

verständlich aber enthält eine Literatur wie die französische auch dessen nicht wenig, was zu idealer Bildung in solchem engeren Sinne zu dienen vermag. Wie viel mehr auch die eigene Literatur uns gelten mag und wie viel gewisser wir erzieherischen Einfluß von daher erwarten, so ist es doch willkommen, wenn edle Anregungen von mehreren Seiten her strömen und wenn bald Gesinnung des Schriftstellers, bald Aufschwung des Denkens, bald Enthusiasmus des Patrioten, bald Sympathie des Volksfreundes, bald Empfänglichkeit des Dichters zu solcher edlen Anregung gereichen. Es muß dann freilich diejenige Lektüre, die solche Eigenschaften in sich trägt, nicht fallen gelassen werden zu gunsten einer bloß stofflich belehrenden oder sprachlich schulenden — wenn es auch noch unrichtiger wäre, diese beiden konkreteren Aufgaben über der rein idealen vernachlässigen zu wollen. Wie viel für das gesamte Wirksamwerden von der persönlichen Art und Kunst des Lehrers abhängt, braucht hier nur angedeutet zu werden. Diesem Fachunterricht das Mögliche abzugewinnen, wird der eifrige Lehrer immer bestrebt sein: vor allem freilich soll er ihm das Nötige abgewinnen und das Nützliche.

9. Die Natur des Faches. Eine bestimmende Bedeutung für die gesamte Methode hat aber ferner, wie das schon oben angedeutet wurde, die Natur des Faches selbst. Diese vollständig darzulegen, sei hier nicht versucht. Daran wenigstens sei erinnert, daß jede einzelne fremde Sprache unter allen Umständen ein unermeßliches Lerngebiet darstellt. Kann man sich des regelmäßigen Wortschatzes in einer Reihe von Jahren und bei vielseitiger Lektüre und Übung wohl so ziemlich bemächtigen und auch in den Gesetzen der Sprachanwendung sicher genug werden, dazu manches andere Theoretische verstehen und sich aneignen, ferner im Schreiben und vielleicht im Sprechen ein ziemliches Maß von Sicherheit erwerben und selbst ein Maß von unmittelbar wirkendem Sprachgefühl allmählich gewinnen: gegenüber einer wirklichen vollständigen Kenntnis und Beherrschung der Sprache bleibt das alles Stückwerk. Immer neue Perspektiven eröffnen sich bei immer fortschreitendem Eindringen; wie man sich der Linie der völligen Beherrschung zu nähern scheint, entweicht dieselbe doch wieder, und der tiefe Unterschied zwischen dem nationalen Könnenden und dem lernenden Fremdling macht sich immer wieder fühlbar. Dies sicherlich bei einer lebenden Kultursprache, die von Millionen tagtäglich gesprochen und geschrieben, die schon darum in einem gewissen Grade auch ungleichartig und mit mannigfacher Nüancierung gehandhabt wird und einer beständigen stillen Umbildung nicht entgeht, deren Schatz an Ausdrucksmitteln ferner auch mit der stets sich vervielfältigenden äußeren Kultur und der fortschreitenden Differenzierung des Lebens sich vermehrt, einer Sprache, die uns auch nicht in e i n e r Ausprägung vorliegt, oder etwa nur in einer höheren und einer niederen, sondern in zahlreichen, über und neben einander liegenden Schichten oder Abtönungen.

10. Notwendige Beschränkung. Wenn so die Natur des Gegenstandes im Grunde so ziemlich jeden Lernenden zur Bescheidung und zu teilweisem Verzicht nötigt, so kann für das sehr beschränkte Zeitmaß, das der Lehrplan einer Schule einer solchen Sprache auch im günstigsten Falle einzuräumen

vermag, und für das sehr beschränkte Maß von Kraft, das die jungen Schüler diesem einzelnen Gegenstande — zwischen so vielen andern, teils verwandten und teils sehr andersartigen — widmen können, von vornherein nur an einen ganz mäßigen Ausschnitt aus dem Ganzen der Sprache gedacht werden. Zu einem weiteren Verzicht aber nötigt uns außerdem die Natur gerade der französischen Sprache. So bequem wir verhältnismäßig in ihre elementarsten Gebiete bei der immerhin großen Nähe der allgemeinen Organisation, der grammatischen Kategorien und des landläufigen Begriffsvorrats eindringen, so heterogen ist sie doch unserm Wesen nach zahlreichen feineren Seiten; und wenn eine große Anzahl von Menschen auch in Deutschland (obwohl nicht so wie in mehreren andern europäischen Ländern) dahin gelangt, Französisch zu können, so wird doch die Zahl derjenigen, deren wirkliches Können von den Franzosen im Ernste als solches anerkannt wird, bis jetzt noch gering heißen müssen. Einem unbedingten Können auf Schulen zuzustreben, zu einem solchen durch Schulunterricht hinführen zu wollen, hieße — nicht einem Ideal dienen, denn unter dem Ideal ein großes Stück zu bleiben, ist, auf welchem Gebiet es auch sein mag, nur selbstverständliches Menschenlos, aber einem Phantom nachjagen, das des sich darum Mühenden spotten, das ihm immer wieder entweichen wird, mit wie viel Eifer er auch danach haschen mag. Dies aber um so mehr, wenn gar nicht einmal in der Sprache als solcher das Objekt der Bemühung beschlossen ist, sondern hinter der Sprache die nationale Literatur steht und dazu, was neuerdings sehr ernstlich betont und gefordert wird, die eigentümliche nationale Kultur, die äußere und die innere. Das Streben zum Universalen auf zahlreichen Gebieten durchzieht als ein charakteristisches Symptom unsere Gegenwart: es wird auch dem Unterricht zu einer großen Gefahr, so schön der Eifer um das Durchbrechen überlieferter Schranken und unzulänglicher Enge erscheinen, so löblich er an sich heißen darf, so mißlich es sein mag, ihn zu dämpfen.

11. Art und Weise der Beschränkung. Wird nun also eine entschlossene Beschränkung von vornherein Notwendigkeit, so kann diese entweder als Beschränkung in der Auswahl der einzelnen Linien gedacht werden, auf denen man sich lehrend und lernend hält, oder als Herabsetzung der Zielpunkte auf den mannigfachen sich darbietenden Linien. Das erstere war lange Zeit die Wahl, an die man sich hielt, und wenn man ebenfalls lange Zeit mit dieser Wahl und mit sich selbst und den Ergebnissen zufrieden war, so hat man doch nicht damit zufrieden bleiben können. In der Orthographie, Formenlehre und Syntax sicher zu sein, gebundene Übertragungen oder Umsetzungen nach grammatischen Regeln in die fremde Sprache vornehmen zu können und höchstens auch noch einige durch elementargrammatische Fehlerlosigkeit sich empfehlende freie „Aufsätze" niederzuschreiben, ferner französische Texte wesentlich geschichtlichen und allgemeinen Inhalts zu verstehen und in die eigene Sprache bequem zu übersetzen, nebst etlichem positivem Wissen aus Metrik oder Synonymik oder Phraseologie: das freilich konnte nicht dauernd befriedigen; dabei fehlte zu viel Naheliegendes und in Wirklichkeit Wesentliches. Neue Ziele mußten sich zwischen diese gewohnten stellen, und um das zu erleichtern, entschied man sich zum Teil

dafür, die alten mehr oder weniger fallen zu lassen. Jedenfalls aber muß zugleich die andere Art der planmäßigen Beschränkung bestimmt im Auge behalten werden: auf den einzelnen Linien darf man den Zielpunkt nicht in beliebige Höhe rücken, sondern muß ihn — je nach der Bedeutung dieser einzelnen Linien selbst — in wohl erreichbarer Nähe halten. Ist die Sprache ein unendliches Ganzes und das Können der Sprache eine unendliche Aufgabe, so erlauben die bestimmten Verhältnisse nur Endliches, nur bescheiden Abgegrenztes. Und sofern die Abgrenzung nicht nach allen Seiten gleich tunlich ist, sollen für gewisse Gebiete jedenfalls die fest bestimmten Ziele gelten, während auf andern ein freieres Maß von Können gepflegt werden mag und auf einigen wesentlich nur Ausblicke und Anregungen zu geben sind. Um es sogleich zu sagen, so gehören in die erste Reihe doch wohl Aussprache, Elementargrammatik, konkreter Wortschatz, in die zweite Sprechfertigkeit, Stilschreiben, Umfang der Lektüre, in die dritte Kulturerscheinungen, Literaturentwicklung, Sprachgeschichte und etliche theoretische Gebiete. Hierbei kommt denn auch die doch immer ungleichartige Kraft der Lehrenden zu ihrem Rechte und ebenso die der jedesmaligen Schülerschaft und selbstverständlich auch die der Schulkategorien, worauf unten näher einzugehen sein wird.

12. Bedürfnis der Konzentration. Wenn hier der Mannigfaltigkeit der Linien gedacht wurde, auf welchen sich der Unterricht bewegen könne und immerhin auch solle, so ist damit eine andere Seite der Natur des Faches berührt, die für die Methode ebenfalls in Betracht kommt. Wie die Sprache selbst, so ist die Spracherlernung etwas so Vielseitiges, und die letztere fordert so verschiedenartige Betätigungen, nimmt so mannigfaltige Kräfte in Anspruch, daß darin gerade ein besonderer Vorzug des Sprachunterrichts überhaupt zu erblicken ist, und die gewichtige Rolle, welche dieser Unterricht in den Lehrplänen der Schulen immer wieder erhält und aus der er sich fast nirgendwo verdrängen lassen will, hängt großenteils an dieser Vielseitigkeit der geistigen Betätigungen, die kein sonstiges Lehrfach ähnlich bietet. Aber diese Vielseitigkeit kann auch dazu führen, daß die einzelnen Ziele und Übungen auseinanderfallen, und die Versäumnis der rechten Verbindung gehört hier zu den naheliegenden und häufigen Fehlern, wie andrerseits an der Verwirklichung dieser Verbindung oder der mancherlei Verbindungen zwischen den Einzelgebieten und Übungen erst die rechte Fruchtbarkeit und bildende Kraft hängt. Und zwar gilt das alles von der lebenden Sprache noch mehr als von den (freilich mit mangelhaftem Ausdruck so bezeichneten) toten, und eine besondere Sorgfalt erfordert hier das Französische, von dem man nun doch ernstliche Ergebnisse überall erwartet. Bestimmteres über diese Punkte zu geben, bleibt den unten folgenden Abschnitten vorbehalten.

B. Der tatsächliche Kampf um die Methode.

13. Ältere Unterrichtswege. Es ist kein Wunder, wenn man sich nicht alle grundlegenden Gesichtspunkte von jeher zum Bewußtsein gebracht hat, abgesehen davon, daß sie zum Teil erst mit den umgebenden Verhältnissen sich herausbilden konnten. Es ist auch kein Wunder, wenn man bei der

Mannigfaltigkeit der sich ergebenden Forderungen, bei der ganzen Eigenart des Fachs, bei der Schwierigkeit des herzustellenden Gleichgewichts weit unter der rechten Linie geblieben ist. Es entspricht nur allgemein menschlichen Bedingungen, daß die ganze Vergangenheit eines solchen Unterrichts viel handgreifliche Unvollkommenheit, ausgeprägte Einseitigkeit, unzulänglichen Dilettantismus, willkürliche Versuche, Schwankung in Zielsetzung und Methode, augenfälligen Mißerfolg aufweist. Und es ist auch sehr verständlich, daß man um die Methode in einem Zeitpunkt besonders kämpft, wo neu gestaltete Kulturverhältnisse dem Fach eine vollere Bedeutung gegeben haben.

Nichts erschien natürlicher, als daß man seinerzeit den französischen Unterricht durch Franzosen erteilen ließ. Da man lebendige Träger der fremden Sprache haben konnte, so mußte die leichteste und zuverlässigste Übertragung auf dem persönlichen Wege erwartet werden. Dieser Vorteil gegenüber den alten Sprachen schien groß, und dazu schien die vollere Parallelität des Sprachbaus die Mühe um so geringer zu machen. Das Ganze forderte anscheinend wenig Zeit, galt gegenüber der ernsten Arbeit sonstiger Lernfächer als eine Art von Spiel. Muster und Nachahmung mit der nötigen Korrektur und Einhilfe, ein halbbewußtes Sichhineinraten und -hineinleben in die fremde Sprache, etwas Mundübung und gar kein Kopfbrechen, das schien zu genügen. Wenig wöchentliche Stunden mußten ausreichen. Wie das bloße Können der Sprache bei den Lehrenden, ohne didaktische Tüchtigkeit und autoritative Eigenschaften, keine ernstlichen Ergebnisse brachte, so zeigte sich doch auch, daß der Erwerb einer lebenden Sprache, wenn Zusammenhang und innere Sicherheit nicht fehlen sollten, wirklich kein Spiel sei. Und so wenig als die Sprachmeister, die eben nichts konnten als ihre Sprache, genügten die einheimischen Lehrer, die von der Sprache selbst viel zu wenig konnten und denen man vielfach das Fach als leicht und unwichtig übertrug, wenn sie sich nicht gerade wehrten. Wie dann das Bedürfnis strengerer Fachbehandlung erwachte und das Französische mit in den Dienst der sogenannten formalen Bildung gestellt ward, die aber auf die Aneignung und Anwendung grammatischer Regeln ganz wesentlich hinauslief und allem andern nur eine nebensächliche Bedeutung übrig ließ, so übernahm man eben den Unterrichtsbetrieb der toten Sprachen, der damals selbst für diese allzu tot war. Das Erreichte konnte denn auch nur dem befriedigend erscheinen, der einfach das Ideal der Schulüberlieferung als solches sich gefallen ließ, nicht dem weiter Blickenden und unabhängiger Urteilenden.[1])

14. Neuere didaktische Anschauungen. Die nun seit beinahe drei Jahrzehnten gegen diesen Stand der Dinge gerichtete Bewegung ist nicht ohne Zusammenhang mit einer allgemeinen Wendung der pädagogischen Anschauungen. Die Reaktion gegen die unberechtigte Schätzung der als formale Bildung angesehenen grammatischen Schulung ist nicht etwa bloß für das Gebiet des Französischen oder der lebenden Sprachen hervorgetreten. Der Grammatik als solcher mißt man nicht mehr den Wert einer konkret umkleideten Logik bei und glaubt nicht, sie um ihrer selbst willen mit

[1]) [Leider fehlt uns noch eine auf eingehendem Quellenstudium beruhende Geschichte des französischen Unterrichts.]

solchem Eifer betreiben zu sollen. Sie gilt nun vielmehr als Mittel zum Zweck, vor allem zum Zweck des Verständnisses der Schriftsteller und natürlich auch der eigenen Anwendung der Sprache, aber dafür keineswegs mehr als das allein wesentliche Mittel. Beschränkung auf das Hauptsächliche, Regelmäßige hängt damit zusammen: Vollständigkeit und peinliches Eingehen auf Sonderfälle und Ausnahmen gilt nicht mehr als wertvoll für die Schule. Und die Gesetze sollen nicht sowohl autoritativ überliefert und übernommen, als womöglich von den Schülern selbst an der Sprache beobachtet werden. Ebenso soll dem Wissen um die Gesetze kein rechter Wert beigemessen werden, solange es sich nicht mit sicherem Können verbindet. Überhaupt aber soll das Verhältnis zwischen Wissen und Können, und entsprechend auch dasjenige zwischen Erkennen und Üben, sich zugunsten der letzteren Seite verschieben. Und das Können soll nicht immer bloß reflektierendes Können sein, sowenig wie als Verstehen nur das begriffliche gelten soll. Den schriftlichen Leistungen soll nicht, wie so lange Zeit hindurch, durchaus das entscheidende Gewicht beiwohnen, das mündliche Können fordert sein natürliches Recht. Ein lebendiger Unterrichtsbetrieb, Lehrer und Schüler gemeinsam anregend, soll den von früher gewohnten buchmäßigen verdrängen. Ferner soll aller sprachliche Unterricht niemals gegen den Sachinhalt gleichgültig sein oder gleichgültig werden lassen; es soll mit Worten nicht umgegangen werden, ohne daß Anschauung, innere Sachanschauung namentlich, im Hintergrund stünde. Es soll aber auch durch den Sprachunterricht im ganzen zur Anschauung fremdnationaler Kultur in einem gewissen festen Zusammenhang, in nicht zu kümmerlicher, zufälliger, fragmentarischer Auswahl hingeführt werden. Und daß man zu dieser fremdnationalen Kultur weiterhin persönliche Beziehungen nehme, dazu soll bei den lebenden Sprachen jedenfalls der Unterricht befähigen und bereit machen.

Diese Grundsätze können als allgemein angenommen gelten, wenn sie auch natürlicherweise in sehr ungleichem Maße bei den verschiedenen Lehrern oder in verschiedenen Lehrsphären lebendig und wirksam sind und wenn auch ein Teil der Lehrenden sich ihnen nach wie vor praktisch verschließen mag, wie es eben in jedem Berufe eine nicht unbeträchtliche Anzahl Mitglieder gibt, die beizeiten die Beweglichkeit und Bildsamkeit verlieren und ihr Berufsleben in festen, vertrauten und bequemen Bahnen weiterleben.

15. Der Methodenstreit der Gegenwart. Jene im ganzen vorhandene grundsätzliche Übereinstimmung hindert nicht, daß der auseinandergehenden Meinungen, der Streitpunkte unter den Fachleuten nicht wenige übrig bleiben. Ja der durch die ganze methodische Bewegung belebte Eifer hat immer neue Differenzpunkte herausgetrieben, und gewisse Naturen pflegt auch der Meinungskampf in extreme Positionen zu treiben. Ferner fehlen hier wie anderswo diejenigen nicht, die Persönliches und Ethisches in den theoretischen Streit mischen. Man versteht sich nicht, schätzt einander gering oder erbost sich auch über den Widerstand, man fühlt persönliches Mißtrauen, hier und da verdächtigt man sogar. Dem zur Seite Stehenden und doch nicht innerlich Fernen wird am ehesten möglich sein, die Probleme ruhig anzuschauen und aufzuzeigen.

Blicken wir über das noch immer bewegte Kampffeld mit dem Hin- und Herwogen von Angriff und Abwehr, von Behauptungen und Forderungen, mit dem Auffahren von Gründen und Beweisen und von Gegengründen und Gegenbeweisen hinüber sogleich auf die äußersten auseinanderliegenden Positionen, die einzunehmen möglich ist und zwischen denen man sich kämpfend gegeneinander bewegt. Zwei Hauptmethoden der Spracherlernung lassen sich einander schroff gegenüberstellen, von denen man die eine bald die natürliche, bald die direkte, bald die unmittelbare nennt und die andere dann die künstliche, die reflektierende, die konstruktive. Dort ist Ausgang von der Anschauung, d. h. von der sinnlichen Aufnahme des in der fremden Sprache Gegebenen, mit Nachahmung, die von der bloßen Reproduktion sich zur Variation erhebt, Eingewöhnung in das fremde Idiom, verstandesmäßige Analyse nur soweit das praktische Bedürfnis reicht, Gewinnung eines Bewußtseins für Normen nur auf dem Erfahrungswege, vorwiegend aber unmittelbares und unreflektiertes Können, dabei vor allem mündliches Können, im übrigen allmähliche Erwerbung eines hinlänglich sicheren Sprachgefühls. Sehr natürlich schließt sich alledem als Ziel an: Können der gegenwärtigen, der durchschnittlichen und gewöhnlichen Sprache in mündlicher und schriftlicher Anwendung, Bevorzugung des Konkreten vor dem feineren Abstrakten, und Kenntnis der fremdnationalen Kultur nach ihren positiven, greifbaren Gebilden. Die gegenüberstehende Methode nimmt den Ausgang von der Isolierung bezw. von isoliertem Einzelstoff und dessen Aneignung, arbeitet weiter mit Distinktion und Reflexion, mit Deduktion aus gegebenen Regeln, mit Konstruktion nach gegebenen Normen, führt einen möglichst großen Teil des Lernens auf logische Operation zurück, erstrebt überall bewußtes Tun, setzt die fremde Sprache beständig in Parallele und Beziehung zur Muttersprache, sieht in der Fehlerlosigkeit das unverrückbarste Ziel, pflegt und schätzt die geschriebene Leistung weit über das nur mündlich Gelingende und mißt denn auch wesentlich den geschriebenen Dokumenten des fremdnationalen Geistes den Wert bei, den jene entgegengesetzte Auffassung in mannigfachen Gebilden, Zeugnissen und Symptomen des gesamten Kulturlebens findet.

16. Wert und Gegenwert. Könnte nun von diesen beiden gegenüberstehenden Methoden die eine die rechte heißen und die andere die verkehrte, eine die wirksame und die andere die unwirksame? Soll eine den heiteren Weg bedeuten und die andere den düsteren, eine die lichte Zukunft darstellen und die andere die trübselige Vergangenheit, eine die gesunde Vernunft und die andere die dumpfe Überlieferung? So in der Tat ist das Verhältnis vielfach angeschaut und bezeichnet worden. In Wirklichkeit kann man, wesentlich auf dem letzteren Wege schreitend, auch zu einem vielseitigen und sicheren Können in der Sprache gewiß gelangen und dabei für seine geistige Durchbildung oder doch Schulung schätzbaren Gewinn davontragen; aber freilich gehört dazu ein langer Weg, ein ausdauernder Betrieb, und erst am Ende des ganzen Weges wird ein Ergebnis liegen, das befriedigen kann. Bei jener ersten Methode mag man sich des erzielten Könnens auf jeder Stufe freuen, aber daß sie darum nicht auch ihrerseits Schattenseiten böte, vor Einseitigkeit und Unzuläng-

lichkeit der Ergebnisse sicher wäre, nicht ihre eigenen Gefahren für die geistige Entwicklung mit sich brächte, das darf man unmöglich annehmen. In dem einen Falle will man gewissermaßen viele Treppenstufen in den Fels hineinhauen und auf diesen dann sicher und allmählich hinansteigen, in dem andern in frischem Anlauf die steile Bergwand nehmen. Jedenfalls ist nicht eine von diesen zwei Methoden die Methode, beide sind nur Extreme, und wer seinerseits die Methode zwischen diesen Extremen sucht, dem ist darum nicht Halbheit vorzuwerfen, nicht Mangel an Entschiedenheit; nicht bloß praktische, sondern auch psychologische Gesichtspunkte mögen ihn leiten. Die Linie kann zwischen den beiden Grenzen sich frei hinziehen, sich so oder so bewegen: das ist ihr Recht, ist noch keine Unvollkommenheit, kein bloßer Notbehelf. Alle Beweise dafür, daß sie just so oder so laufen müsse, sind unfruchtbar; überzeugt wird nur der werden, der schon entsprechend fühlt oder der überhaupt nicht selbst fühlt oder sieht. Auch beruht es auf unzutreffender Anschauung, wenn man jene dem konstruktiven Verfahren entgegengesetzte Unterrichtsweise schlechtweg als „die neue“ bezeichnet. Ungefähr diese beiden Wege sind, solange es einen Sprachunterricht gibt, abwechselnd aufgesucht und begangen worden; die beiden Arten haben miteinander gerungen, und auch in der Vergangenheit hat man sich zwischen ihnen hin und her bewegt. Nicht etwa ausdrücklich oder bloß beim Unterricht im Französischen, sondern bei allem Sprachunterricht. Anschauung und Imitation auf der einen Seite, Regeln und Konstruktion auf der andern: beides wird eben als Bedürfnis immer wieder empfunden, und hat man sich eine Zeitlang zu sehr nach der einen Seite ergangen, so quillt das Bedürfnis der entgegengesetzten um so lebhafter hervor. Grade für das Französische waren es bei uns nur die Jahrzehnte nach 1850, in denen man das Heil auf der konstruktiven Linie suchte; was seit Anfang der 80er Jahre als Reform gefordert ward, ist zunächst wirklich nur, was der Name eigentlich sagt, ein Zurückformen, eine Erneuerung allzusehr aufgegebener Gesichtspunkte, und in dieser Tatsache liegt für sie wohl mehr Aussicht auf starken Erfolg, als wenn es eine schlechthin neue Erfindung gälte — auf dem pädagogischen Gebiet, auf dem mehr als auf manchem andern „alles Gescheite schon einmal gedacht worden ist“, und das meiste sogar schon oft.

17. Hoffnungen und Bedenken. Indessen kommt es doch nicht bloß auf den objektiven Wert der Meinungen an, sondern auch auf den Eifer des Suchens, die belebende Kraft neuer Aufgaben, die Energie zu persönlicher Umgewöhnung, und was sich davon als Wirkung auf die Zöglinge erwarten läßt, was wirklich bereits vieler Orten sich erfolgreich erwiesen hat. Eine gewisse Veränderung der Ziele, eine gewisse Neuheit und Stärke der persönlichen Zumutungen ist den auf ihrem Felde arbeitenden Menschen von Zeit zu Zeit nötig, selbst im Guten wäre die bloße Routine vom Übel. Freilich spricht wohl hie und da auch Ruhelosigkeit mit, irreführender Optimismus wird fühlbar, blindes Vertrauen auf neue Prinzipien, und daneben mitunter etwas Übermut im Streit; doch ist das alles kaum schlimmer als Starrsinn und Unempfänglichkeit auf der gegenüberstehenden Seite. Es ist denn doch allmählich viel dankenswerte Versuchsarbeit im einzelnen

geleistet worden, nachdem allerdings eine Zeitlang nur die allgemeinen Behauptungen und wohltönenden Programme ins Feld geführt worden waren. Ja, durch diese Versuche und durch ein sich damit verbindendes Durchdenken der Probleme hat die gesamte neuere Methode nach und nach einen Ausbau erfahren, der ihr doch eine Bedeutung weit über die früheren, naiveren Versuche mit direkter Methode im Sprachunterricht gibt. Es muß deshalb von vornherein als wünschenswert bezeichnet werden, daß die Bestrebungen im Sinne der „Reform" nicht etwa grundsätzlich gehemmt werden, namentlich wo sie von tüchtigen Individuen, womöglich von erfinderischen Geistern und nicht ohne das Schwergewicht gewissenhaften Sinnes, geübt werden. Aber daß andere diesem Zuge nur mit Zurückhaltung folgen, kann ebensowenig mißbilligt werden. Wohl äußert sich von Zeit zu Zeit immer wieder der „gesunde Menschenverstand" der Laien oder auch gewisser lebhaft empfindender Fachleute und findet, daß man eine fremde Sprache doch selbstverständlich nach Analogie der Muttersprache erlernen müsse oder wenigstens in einer dieser möglichst ähnlichen Weise; aber dieser gesunde Menschenverstand sieht dabei, wie auch sonst so oft, nur eine Seite der Sache, und er übersieht namentlich, daß die Sachlage sich doch verschiebt mit dem Lebensalter des Lernenden, mit dem Grade der sonstigen gesamten und namentlich auch sprachlichen Bildung desselben, mit der für die Aufgabe verfügbaren Zeit und Kraft, dem durch die Umstände erforderten Tempo, dem persönlichen Lernzweck, auch der Geistesanlage des Schülers, der Gruppierung von Schülern, und endlich der tatsächlichen Befähigung des Lehrers. Ein allsehender Organisator könnte „die gute Methode" für jeden der Fälle aufstellen, die gute für alle Fälle ohne Unterschied läßt sich nicht festlegen. Wohl zeigt man sich im Auslande rascher für das Neue entschlossen als bei uns, aber man hat sich im Ausland auch schon öfter zu starken Retraktationen genötigt gesehen, und zum Teil haben die offiziellen Vorschriften gewechselt wie die parlamentarischen Mehrheiten. Man könnte die Erlernung einer lebenden Sprache im Lehrplan durchaus auf die Stufe der technischen Fächer setzen; es liegt nicht etwa in der Sache selbst eine zwingende Notwendigkeit, daß ideale Bildungsziele damit erstrebt werden. Aber obwohl die verschiedenen Schulkategorien zu dieser Frage naturgemäß ungleich stehen müssen, im ganzen entspricht das deutscher Auffassung nicht, und sicher würde die Mehrzahl unserer deutschen Fachlehrer zum Verzicht auf die vornehmeren Ziele sich schwer bereit finden lassen. (Schon die in gegenwärtiger Schrift an einer früheren Stelle (§ 7, fin.) getane Äußerung über die allenfalls dem Gymnasium mögliche Bescheidung auf mehr technischen Charakter hat erregte Antworten hervorgerufen.)

18. Schwebende Einzelfragen. Sehen wir nun aber der Fülle der methodischen Einzelfragen ins Gesicht, wie sie die didaktische Theorie und Praxis der beiden letzten Jahrzehnte ergeben hat.

a) Wie geschieht am wirksamsten die Aneignung guter A u s s p r a c h e? Genügt der unmittelbare, akustische Weg, also das sorgfältige und ausdauernde Vorsprechen des Lehrers nebst etwas deiktisch-kritischer Nachhilfe? Oder ist planmäßige theoretische Belehrung erforderlich? Und auf

welchem Wege wird dieselbe am besten gegeben? mit welchen Hilfsmitteln? Ist mit der Aneignung aller der einzelnen Laute in einem besonderen Lautierkursus zu beginnen, oder soll man von Zusammenhängendem ausgehen und die richtigen Laute analytisch allmählich gewinnen? Wie lange ist die Orthographie fern zu halten? Ist phonetische Umschrift anzuwenden, und welche? Und soll dieselbe nur vorübergehendes Hilfsmittel in der Hand des Lehrers sein, oder sollen Umschrifttexte auf kürzere oder selbst auf längere Zeit benutzt werden? Soll und kann die Sprache überhaupt möglichst weit, etwa die ganze Formenlehre, auf bloß lautlicher Grundlage gelehrt und gelernt werden?

Und welches Ziel ist der Aussprache zu stecken? Muß es zu wirklicher Gleichartigkeit mit derjenigen der Franzosen gebracht werden, mit den ganzen Schülerklassen, in allen deutschen Landschaften und bei allen Mundarten? Ist, dieses Ziel zu erreichen, möglich? Oder ist vielleicht gewissen Gegenden das Zugeständnis zu machen, daß sie auf Grund physischer Unfähigkeit sich mit einer halben Echtheit, einer leidlichen Ähnlichkeit begnügen dürfen? Oder muß es andrerseits sogar bis zu einer eleganten Aussprache, zu derjenigen der Hauptstadt namentlich, gebracht werden? Muß die Echtheit oder Richtigkeit sich über die einzelnen Laute hinaus auch auf das fließende Zusammensprechen, das nationale Tempo, die genaue Satzbetonung erstrecken? Soll uns ferner die familiäre Aussprache maßgebend sein oder eine gewähltere, diejenige der Vorleser etwa oder der Bühne? Und welches wäre der Grad der Familiarität oder grundsätzlichen Flüchtigkeit, den es anzunehmen gälte? Oder soll sogar ausdrücklich eine verschiedene Aussprache für die verschiedenen Gelegenheiten, also das Lesen von Prosatexten, von schlichter oder erhabener Poesie, die Konversation, angewöhnt werden?

b) Soll die Erlernung der Aussprache überhaupt sich mit sonstigen Lernzielen verweben und erst allmählich zur Vollständigkeit und Reinheit gelangen? Und welches ist — dazu führt diese Frage hinüber — überhaupt die beste Einführung in die fremde Sprache? Treten wir sogleich an zusammenhängende Lesestücke heran? Oder wählen wir unser sprachliches Anschauungsmaterial nach gesonderten didaktischen Gesichtspunkten? Oder bleiben wir allem Lesen, allem Gebrauch von Büchern eine geraume Zeit fern? Können wir nicht für längere Zeit die Erlernung der Sprache durchaus an die Anschauung von Gegenständen und von Vorgängen knüpfen? Erreichen wir nicht dadurch von vorneherein eine Art von Denken in der fremden Sprache, das uns sonst vielleicht für immer fremd bleibt? Und welches sind hierbei die geeigneten Mittel im einzelnen, welches ist der vorzüglichste Gang? Welche Rolle können Anschauungsbilder spielen, von welcher Art, unter welcher Behandlung, auf welchen Stufen, mit welcher Steigerung? Können den elementaren Anschauungsbildern nicht auch inhaltvolle Kunstbilder nachfolgen?

c) Auf welche Weise wird ein Wortschatz namentlich auch für die konkreten Dinge des täglichen Lebens am besten gewonnen? Wie wird er namentlich auch sicher bewahrt und stets verfügbar gehalten? Sind Vokabularien wünschenswert, oder entbehrlich, oder didaktisch überhaupt

zulässig? Wie wären solche Vokabularien am besten einzurichten? Soll der Wortschatz des technisch-wissenschaftlichen Gebietes mit herbeigezogen werden?

d) Ist es möglich und rätlich, die Grammatik in systematischer Anordnung überhaupt der eigentlichen Spracherlernung erst nachfolgen zu lassen? Kann man, auf strenge grammatische Erkenntnis verzichtend, doch sichere Sprachrichtigkeit erzielen? Sollen die Schüler wirklich „sich ihre Grammatik selbst machen"? Kann das induktive Verfahren für das Auffassen der grammatischen Gesetze vollständig durchgeführt werden? Sollen die einzelnen Erkenntnisse nach dem Zufall der Lektüre gesammelt werden oder soll ein fester Plan und Gang für die grammatische Lehre doch vom Lehrer eingehalten werden? Soll der Lesestoff ausdrücklich so gewählt oder vielmehr so zubereitet werden, daß er diesem grammatischen Gange dient?

Wie weit läßt sich die Grammatik stofflich beschränken, um doch dem wirklichen Bedürfnis zu genügen? Inwiefern läßt sie sich in konzentrischen Kreisen erledigen? Wie weit kann man auf der obersten Stufe in der Begründung ihrer Erscheinungen gehen? Oder muß der Oberstufe überhaupt jede Beschäftigung mit Grammatik fern bleiben? Muß sie darüber hinaus sein, oder hat sie keine Zeit mehr dazu? Ist von der Verknüpfung der französischen Grammatik mit derjenigen verwandter Sprachen ein Vorteil zu erwarten?

e) Welche Übungen haben der Aneignung der grammatischen Normen zu dienen? Ist Übersetzen aus der Muttersprache dabei das einzige oder das wahre oder überhaupt ein schätzbares Mittel? Und soll es regelmäßig nach einem gedruckten Übungsbuch erfolgen, oder mehr gelegentlich und nach Bedarf rein mündlich zwischen Lehrer und Schülern? Welche sonstigen Übungen können hier an die Stelle dieses Übersetzens aus der Muttersprache treten?

f) Auf welche Art und durch welche Übungen dringt man am besten in die Sprache nach ihrer stilistisch-phraseologischen Seite ein? Ist nicht stets erneutes Muster und unermüdlich wiederholte Nachahmung das einzig wahre Mittel? Wie aber ist bei einer möglichst breiten Rolle der äußeren — mündlichen und schriftlichen — Nachahmung eine Mechanisierung des Unterrichts zu vermeiden und eine Herabminderung des geistigen Niveau?

g) Welches Verhältnis sollen die schriftlichen Übungen zu den mündlichen haben? Welche Arten derselben sind zu pflegen, zu empfehlen? Auf welchem Wege ist die befriedigende Anfertigung freier französischer Aufsätze zu erzielen? Welchen Anspruch hat die Aufgabe des Briefschreibens?

h) Welches Gewicht besitzt die Aufgabe des Sprechenlernens im Verhältnis zu den andern Zielen des Unterrichts? Welches Ziel ist ihr zu stellen? Kann von der Schule aus die wirkliche Befähigung zur „Konversation" in der fremden Sprache gewonnen werden? Welches Maß der Gesamtzeit ist diesen Übungen zu widmen? Wie sind sie einzurichten und namentlich zu steigern? Genügt es, sie wesentlich an die Lektüre anzuschließen? Soll die Lektüre geradezu unter dem Gesichtspunkt gewählt

werden, daß sich Sprechübungen anknüpfen lassen? Oder soll wenigstens alle Lektüre regelmäßig zu Sprechübungen ausgenutzt werden? Sind besondere Hilfsmittel, wie Gesprächbücher, nebenher zu benutzen? Sind vielleicht gradezu Musterdialoge zu memorieren? Dürfen oder sollen *Questionnaires* in die Lese- oder Lernbücher eingefügt werden? Sollen die Sprechübungen ausschließlich oder wesentlich als Fragen des Lehrers und Antworten der Schüler verlaufen, oder wie ist ein mannigfacher Wechsel und ein volleres Leben hineinzubringen? Wie auch die wünschenswerte Erhöhung der formalen Zumutungen von Stufe zu Stufe? Ist etwa ein erster, längerer Kursus ausdrücklich der Aneignung der Umgangs- und Alltagssprache zu widmen und erst später die Übung mit Lektüre und anderem Unterrichtsinhalt zu verbinden?

i) Wie weit soll überhaupt — eine große Hauptfrage — die fremde Sprache Unterrichtssprache werden? Soll und kann sie das von Anfang bis Ende schlechthin sein, derart etwa, daß höchstens momentan zur Beschleunigung des Verständnisses die Muttersprache zur Anwendung gelangt? Oder soll jene allmählich, nach Maßgabe der Fortschritte, in die verschiedenen Gebiete dieses Unterrichts eindringen? Sollen nicht einige dieser Gebiete ganz von ihr ausgeschlossen werden? Die Grammatik etwa, die Synonymik, vielleicht die Schriftstellererklärung, oder wenigstens diejenige der Dichter? Sind vielleicht statt dessen überhaupt Sprechübungen nur über wertvollen Inhalt anzustellen, literarischen oder lehrhaften, und ist alles stofflich Banale und Minderwertige aus diesen Schulübungen fern zu halten? Ist in der erlangten relativen Sprechfähigkeit (verbunden mit Hörfähigkeit) ein Besitz zu sehen, der sich bewahren wird auch über lange Zeit hinaus, bis zu eventueller späterer Verwendung? Und kann man überhaupt einen wesentlichen Bestandteil persönlicher Bildung darin erblicken?

k) Ist die Forderung berechtigt, daß die Lektüre in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts trete? Ist diese Forderung mit den sonstigen und mehr praktisch-technischen Zwecken wirklich zu vereinigen? Und in welchem Sinn wäre ihr zu genügen? So, daß alle Übung und Lehre sich an die Lektüre nach ihrer Form und ihrem Inhalt anschlösse? Oder in dem Sinne, daß die Lektüre als vornehmste, selbständigste Aufgabe durch den ganzen Unterricht ginge? Soll die Lektüre auch so gewählt werden, daß sie jenen konkreten Bedürfnissen am besten zu dienen vermag, oder soll Eindringen in die beste Gedanken- und Schriftenwelt der fremden Nation der eigentliche und maßgebende Zweck sein? Soll sie, namentlich auf den oberen Stufen, aus literarhistorischem Gesichtspunkt gewählt werden oder aus pädagogisch-ethischem? Oder so, daß sie vor allem in die fremdnationalen Kulturerscheinungen einführt? Soll man sich in jenem ersten Falle wesentlich an ein oder das andere literarische Gebiet halten, das geschichtliche z. B., oder möglichste Mannigfaltigkeit der Lektüre nach Stil und Stoffen anstreben? Welche Ansprüche soll die ernste und wissenschaftliche Lektüre haben, welche die unterhaltende? Welches Maß von Zeit ist der poetischen Lektüre zuzugestehen, welches der klassischen oder überhaupt der etwas älteren Literatur? Oder hat ganz Modernes durchaus vorzuherrschen? Wie ist die Abfolge der Schriftwerke zu gestalten, daß

sie den einzelnen Stufen gerecht werde, ihnen zugleich zugänglich sei und doch auch geistige Anstrengung zumute?

Was kann für unsere Jugend aus der französischen Jugendliteratur übernommen werden? Was ist auch aus der kindlichen Literatur herbeizuziehen? Ist die mit höheren pädagogischen Gesichtspunkten begründete Scheu vor einer Chrestomathie berechtigt? Oder für welche Stufe ist eine solche empfehlenswert? Sind nicht zwei solcher Bücher mit ungleichem Charakter und Zweck nebeneinander wünschenswert? Oder ist der Charakter einer literarischen Chrestomathie zusammen mit dem eines Realienbuches in einem besonderen „Lesebuch“ zu verwirklichen?

Welche Zubereitung sollen die zu lesenden Schriftwerke für unsern Zweck empfangen? Inwieweit ist Abkürzung, Zusammenziehung und sonstige Modifikation zulässig? Was sollen die Schulausgaben an Kommentar und sonstiger Hilfe darbieten? In welcher Sprache sollen die Erklärungen gegeben sein? Sind besonders zubereitete Schulausgaben überhaupt nötig, wofern handliche Texte nicht fehlen? Sind beigegebene Spezialwörterbücher etwas Wünschenswertes?

Ist tunlichste Beschleunigung der Lektüre wünschenswert, damit ein möglichst reichliches Gesamtmaß bewältigt werde? Soll auf häusliche Präparation im allgemeinen verzichtet werden, um an das Verstehen ex tempore zu gewöhnen? Ist das Übersetzen in die Muttersprache ganz zu unterlassen, kann dasselbe durch andere Mittel (Umsetzen, Umschreiben) ersetzt werden? Oder ist darauf nur teilweise zu verzichten, auf höheren Stufen, bei leichter Lektüre? Welche Ansprüche aber sind an die Übersetzung, wenn dieselbe festgehalten wird, zu stellen? Wie ist das Recht der Muttersprache zu wahren und doch die lebendige Anschauung des fremden Textes zu pflegen? Welchen Wert mißt man wohl dem Memorieren von Prosastellen oder -stücken bei, welchen demjenigen von Poesie? Welche Bedingungen müssen dabei erfüllt werden?

l) Wie sind die sprachlichen Nebenlehren, also Verslehre, Synonymik, Etymologie, Literaturgeschichte, zu behandeln, wie namentlich mit den Hauptgebieten des Unterrichts zu verweben?

m) Welchen Umfang kann oder soll die Bekanntmachung mit den Realien — den konkreten Einrichtungen der fremden Kulturwelt, gegenwärtigen wie geschichtlich bedeutsamen — erlangen? In welchem Sinn, kann das „Volksbild“ leztes Ziel des gesamten Unterrichts werden?

n) Welche Arten von Lehrbüchern und sonstigen Hilfsmitteln sind nötig, oder wünschenswert, oder zulässig? Zur Grammatik also, für mündliche und schriftliche Übungen, für Wortschatz und Konversation, für literarhistorische und sonstige wissenschaftliche Orientierung?

o) Welche Bedeutung ist überhaupt dem Ziel einer Vorschulung für das wissenschaftliche Studium der französischen Sprache zuzugestehen?

p) Welche Hilfe kann der Unterricht noch außerhalb der Schulstunden finden? Durch Sprechgelegenheiten, durch Privatlektüre, durch Briefwechsel, durch Anhören von Vorträgen, Rezitationen, Aufführungen? etwa auch durch Beteiligung an den letzteren?

q) Wie ist die Fülle der einzelnen Aufgaben doch in einen Strom zu leiten oder wenigstens eine sichere Verbindung des einzelnen zu bewirken?

r) Soll alles in allem genommen die Tendenz vielmehr auf Beherrschung der aktuellen Sprache hingehn oder auf Verständnis der fremdnationalen Gedankenwelt? Oder läßt sich beides wirklich im Gleichgewicht halten, beides zugleich sich erreichen?

s) Wie unterscheidet sich außer den Zielen auch das Lehrverfahren für die verschiedenen Kategorien von Schulen? Wird mit dem Charakter der mehr realistischen Lehranstalten ausdrücklich auch für dieses Fach die realistische Behandlung selbstverständlich, für die mehr humanistischen die abstraktere oder wissenschaftlichere? Welche Eigenart für die höheren weiblichen Lehranstalten muß auch unter heutigen Verhältnissen als die natürliche und gedeihliche gelten?

* * *

Wenn nicht Antwort auf alle die einzelnen Fragen in dieser Zerlegung und Reihenfolge, so soll doch eine Beantwortung alles Wesentlichen in den nachfolgenden Kapiteln versucht werden. Dabei aber soll — wie bei der obigen kurzen Gegenüberstellung der Hauptmethoden schon angedeutet ward — die Entscheidung weitherzig sein und an vielen Punkten ausdrücklich die Zulässigkeit verschiedener Wege und Mittel anerkannt, ja mitunter sollen die Normen für die möglichst unmittelbare Methode und diejenigen für ein mehr gebundenes und reflektierendes Verfahren ruhig nebeneinander aufgestellt werden.

Als feste Formulierung der Grundsätze der fortgeschrittensten „Reform“ konnten die von Professor G. Wendt aus Hamburg zunächst auf dem Wiener Neuphilologentag 1898 aufgestellten und erläuterten und dann in Leipzig 1900 zur Verhandlung gebrachten Thesen gelten, zu denen gewissermaßen jeder einzelne neusprachliche Lehrer Stellung zu nehmen hatte und über die sich dann eine Reihe bekannter Fachmänner öffentlich ausgesprochen hat. Dabei sind, obwohl W. wiederholt ausdrücklich darauf hinwies, daß seine Aufstellungen nur für Realschulen gemeint seien, dieselben doch fast immer behandelt worden, als gälten sie dem neusprachlichen Schulunterricht überhaupt. Die wesentlichsten der Wendtschen Forderungen sind (nach der ursprünglichen Gestalt): Oberstes Ziel ist Beherrschung der fremden Sprache. Den Unterrichtsstoff bildet das fremde Volkstum. An Stelle der Grammatik ist die stilistisch-idiomatische Seite der fremden Sprache zu betonen. Als Klassenlektüre dient ganz wesentlich moderne Prosa. Die Unterrichtssprache ist die fremde. Übersetzung in die Muttersprache erfolgt nur in besonderem Bedürfnisfalle; auch Übersetzen in die fremde Sprache nur gelegentlich. — Diese Punkte blieben als das Wesentliche auch in der den Thesen später von ihrem Urheber gegebenen Fassung, die den inzwischen geäußerten Bedenken etliche Zugeständnisse macht, bestehen. Daß die Grammatik übersichtlich zusammengefaßt werden und in einzelnen Kapiteln, auch durch Vergleich mit den Erscheinungen anderer Sprachen, vertieft werden solle, mochte als wesentlichste Modifikation gelten. Ferner, daß die Beherrschung der fremden Sprache nur noch als das ideale Ziel des Unterrichts und nicht mehr gerade das fremde Volkstum als den Unterrichtsstoff bildend bezeichnet wurde, während die Auswahl der Lektüre immerhin dem Zweck der Kenntnis dieses Volkstums auch nach seinen konkreten Einrichtungen und Lebensbedingungen zu dienen habe. Jedenfalls aber erscheint der damit eingenommene Standpunkt nun nicht mehr schlechthin praktisch-utilitarisch, und so haben die neugeformten Thesen auch zum größeren Teil die Zustimmung des nächsten (Leipziger) Neuphilologentages gefunden.

Wie schroff im übrigen die Anschauungen über Ziel und Methode auseinandertreten konnten, mag aus folgenden Äußerungen hervorgehen. Professor Klinghardt sagte in einer Rezension in den „Neueren Sprachen“ Juni 1901: „Eine vermittelnde Methode zwischen der grammatischen und der Reformmethode kann es aus inneren Gründen überhaupt niemals geben, ebensowenig wie es z. B. zwischen Segelschiff und Dampfschiff einen vermittelnden Typus gibt.“ Dem Unterschied des Druckes von außen und des Antriebs von innen heraus

stellte er dann das Gegenüber von Regeln über die Sprache und Übung im Gebrauch der Sprache gleich. Ein hübscher Einfall sicherlich — nur daß es auf dem Gebiete geistigen Lebens sehr viel flüssigere Übergänge gibt als auf dem physischen, abgesehen davon, daß doch auch eine Verbindung von Segel- und Dampfvorrichtungen nicht unerhört ist. Aber Klinghardt sagt weiter: „Warum legen die Gegner sich den (jeder reellen Grundlage entbehrenden) Namen vermittelnder Reformer bei?" Und er bezeichnet Mutlosigkeit als den tatsächlichen Grund. „Vermittelnder Reformer, das sagt nichts, verpflichtet zu nichts, aber klingt doch hübsch."

Und andrerseits konnten doch fort und fort Stimmen laut werden, die nur von Ingrimm und Verachtung gegenüber allen neueren methodischen Versuchen zeugten, von einem Reformlärm sprachen, der zu verstummen habe, von Wichtigtuerei, von methodischen Vorschlägen als hervorgeholten alten Ladenhütern, von einer Plappermethode [„Psittazismus"], von Eindrillen und Ableiern, von sittlicher Schädigung der lernenden Jugend. —

* Im Hinblick auf die inzwischen erfolgte weitere Entwicklung des Methodenstreits sei hier einiges hinzugefügt. Neben dem, was der einzelne sucht und versucht, um zu einer grundsätzlichen Entscheidung zu kommen, wirkt die Kraft der Gesamtströmung oder vielmehr der auseinander und gegeneinander gehenden Strömungen. Es tritt in einem weiteren Kreise Klärung ein durch gemachte, auch vielfach wiederholte Erfahrungen, Ermüdung von zu hochgespanntem Streben, Enttäuschung, auch Beruhigung und vielleicht auch Abstumpfung; aber es entsteht allmählich doch auch ein inneres Bedürfnis und eine Neigung zum Ausgleich zwischen Gegensätzen, eine stille Selbstkorrektur vieler einzelnen. Die letzten sieben oder acht Jahre (vor 1910) haben zunächst noch eine Steigerung der Heftigkeit des Streites gesehen, aber allmählich hat man sich von beiden Seiten — nicht auf einer mittleren Linie zusammengefunden (eine Linie ist zu schmal, um das wahrscheinlich zu machen), aber doch einer mittleren Bahn mehr oder weniger genähert. Zumeist um die von Professor Koschwitz 1902 gegründete „Zeitschrift für den französischen und englischen Unterricht" sammelten sich diejenigen, welche in den Reformbestrebungen ein Unheil oder doch kein Heil sahen, und ihr Unmut ließ sie manches gereizte und ungerechte Urteil nicht bloß über die Ansichten und die Ergebnisse, sondern selbst über die Gesinnungen der Neuerer fällen. Als ob die neuere Richtung allem wissenschaftlichen Sinn und allem pädagogischen Ernst widerspreche, als ob sie mit sinnlosen und unmöglichen Zielen sich selbst zu Nichtigkeit des Erfolgs verdamme, als ob sie den Wert deutscher Bildung unterwühle und unterhöhle, so äußerten sich die gegnerischen Stimmen. Und Kompromissen zeigte man sich eine Zeitlang aufs äußerste abgeneigt; schon ein leichtes Hinneigen nach der Reformmethode sollte Schädigung des deutschen Bildungsstrebens bedeuten. „Auch wer nur das sogenannte gemäßigte Reformertum durch Wort und Tat fördert, trägt dadurch unbewußt zur Beschleunigung der Rückwärtsbewegung, d. h. zum konsequenten Sprachmeistertum, bei", sagte Professor Koschwitz. Und von der andern Seite her sah Vietor in den Vermittlern die Vertreter geistiger Mittelmäßigkeit, und von der vermittelnden Methode als einem „nicht lebensfähigen Zwitterding" redete eine andere Stimme. Eggert hat versucht, aus Gesetzen des psychischen Lebens im wesentlichen die Alleinberechtigung der direkten Methode abzuleiten: aber Beifall oder Widerspruch ward laut je nach dem schon zuvor eingenommenen Standpunkt. Und dann erfolgte doch von beiden Seiten her ein Einlenken. Der unbedingte und völlige Ausschluß der Muttersprache wurde auch von den maßgebendsten Vertretern der „Reform" nicht aufrecht erhalten. Für die Zulassung des Übersetzens aus der Muttersprache mehrten sich die Stimmen. Daß überhaupt „eine Mittellinie gefunden werden müsse", wurde das — namentlich auch von Steinmüller anerkannte — Bedürfnis. Und für eine feste Abgrenzung des von der Reform zu Übernehmenden und des ihr gegenüber Festzuhaltenden hat sich dann dieser angesehene bayerische Fachmann seitdem in Abhandlungen und Vorträgen eingesetzt (ebenso wie in seiner Fortführung der Breymannschen Arbeiten über die Reformliteratur). Auch in den Hallischen „Lehrproben" wurden 1904 die positiven Resultate von Linsert zusammengestellt. Man suchte eben an vielen Stellen nach der rechten Abgrenzung. Thiergen, der die „alte grammatisierende Methode" gern in recht schwarzen Farben malt, fand doch, daß die volle Reform sich für Lehrer und Schüler zu schwer erweise, daß dabei die Ansammlung des Wortschatzes und des grammatischen Bestandes zu umständlich und langwierig sei, daß die Arbeitskraft des Lehrers zu rasch verbraucht werde, und er kommt denn auch seinerseits zu einer Zwischenstellung. G. Krueger fand, daß genau besehen beide Seiten recht hätten (!),

daß die Gegensätze nicht unüberbrückbar sein könnten. Man sprach noch aus, daß die Methode überhaupt in einem beständigen Flusse sei und bleiben dürfe. Man wünschte und sah eine ruhige Fortbildung des methodischen Könnens anstatt eines stürmischen Erringen- oder Niederringenwollens voraus. „Man kann die beruhigende Versicherung haben, daß wir auf dem Wege der Verständigung ein gut Stück vorwärts gekommen sind“, sagte ein im ganzen sehr bestimmter Gegner der Neuerung, F. Baumann, schon 1904. Und daß das Ende des Reformstreits bevorstehe, daß ein gewisses Gleichgewicht von Bildung und Fertigkeit das Endergebnis sein müsse, hat er seitdem ausgesprochen. Der Gegensatz von Bildung und Fertigkeit, den namentlich der mit zahlreichen Veröffentlichungen über verwandte Fragen hervorgetretene G. Budde sah und zum Austrag (zuungunsten der Fertigkeit) gebracht wissen wollte, wird als unvermeidlicher Gegensatz z. B. von Hausknecht geleugnet, wie auch beim Lehrer praktisches Können und Wissenschaftlichkeit nicht als sich ausschließende Eigenschaften anzuerkennen sind. Als *res judicata* bezeichnet Steinmüller in einer neueren Veröffentlichung den ganzen Methodenstreit. Könne wirkliche Sprechfertigkeit nicht obenan stehen, weil, sie zu erreichen, in den Schulklassen nicht möglich sei, so sei doch treuliche Bemühung darum nötig. Der doppelte Gesichtspunkt der Spracherlernung müsse festgehalten werden, also der Fertigkeit und Bildnng. Das bloße Geltenlassen des formalen Zieles hatte schon Hausknecht als „Wahnvorstellung“ bezeichnet und auf die Notwendigkeit hingewiesen, zum Verständnis der fremden Nation nach ihrer Kultur und Geistesart hinzuführen. Damit ist aber auch der Standpunkt bekämpft, der immerhin noch neuerdings wieder geltend gemacht wird, daß es gelte, durch den Schulunterricht möglichst zu streng wissenschaftlichen Studien innerhalb des Faches zu befähigen: das Ziel muß eben ein allgemeineres sein. Daß übrigens den Vorkämpfern der freieren Methode und namentlich dem anerkannt bedeutendsten derselben (M. Walter) ein großes Verdienst um den gesamten Unterricht zuerkannt werden müsse, wird jetzt fast allgemein zugestanden. Und daß Männern von dieser Art und Fähigkeit (wie sie in Frankreich namentlich durch Professor Schweitzer vertreten sind oder waren) auch die nötige Bewegungsfreiheit zu gewähren sei, auch das scheint nunmehr wenig bestritten zu werden. Es könnte sich also der Verfasser gegenwärtigen Buches völlig gerechtfertigt fühlen, sofern er bei der zweiten Bearbeitung desselben seine von jeher vermittelnde Stellung in dem Sinn modifiziert hatte, daß nicht sowohl eine gleichmäßige Mittellinie vorzuschreiben, als den tüchtigen Vertretern verschiedener Richtungen die nötige Freiheit zum Versuchen und Bewähren zu bewilligen sei. Diese Stellungnahme ist von ungünstigen Kritikern als „lavierend“ bezeichnet und von meinem „Zickzackkurs“ gesprochen worden. Aber gegenwärtig sind offenbar die einflußreichsten Fachvertreter so ziemlich alle auf jenem meinem Standpunkt angekommen. Um so mehr also bin ich der Meinung, daß, was man auch gegen die Vermittler zwischen den Grundsätzen sagen, wie wenig man auch hier und da von ihnen halten möge, die Entwicklung der Dinge selbst doch zu solcher Vermittlung zu führen pflegt. Es war also wohl keine Inferiorität, wenn man beizeiten Blick dafür hatte. — Gerne würde ich hier die Gedankenreihe wieder beifügen, die ich unter der Überschrift „Das Schwanken der Methode im neusprachlichen Unterricht“ in der „Monatsschrift für höhere Schulen“ 1904 (S. 225 ff.) veröffentlicht habe, aber es muß genügen, darauf hinzuweisen, ebenso wie auf den Aufsatz „Neusprachliche Methode und kein Ende“ (Monatschr. 1905 S. 487 ff.). [Für den heutigen Standpunkt der Vertreter der „direkten“ Methode sei auf die von P. Olbrich bearbeitete dritte Auflage von M. Walters grundlegender Schrift „Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts“ (Marburg 1917, Elwert) verwiesen, in der u. a. auch die dem „Ausschluß der Muttersprache“ durch didaktische Gesichtspunkte bestimmten Grenzen zweckmäßig gekennzeichnet sind.]

II. Die einzelnen Gebiete des Unterrichts.

A. Die Aussprache.

19. Ehemalige Behandlung. Die Aufgabe, deutschen Schülern eine französische Aussprache anzueignen, ward ehedem durchweg zu leicht genommen. Zu leicht in einem doppelten Sinne. Man schlug die Verschiedenheit der französischen Lautwelt von der heimischen zu gering an, sah das

tatsächlich Ferne zu nahe und glaubte, es mit mäßiger Bemühung zu erreichen. Und: man schätzte den Wert des Erwerbs einer echten Aussprache nicht hoch, man hielt es nicht für der Mühe wert, eine erhebliche Kraft darauf zu verwenden. Daß die französischen Wörter „anders gesprochen werden als geschrieben“, wie die naive Ausdrucksweise lautet, galt als eine kleine Störung zu Eingang des Lernkursus, gewissermaßen als eine Unart dieser Sprache, die dem einzig wichtigen Ziele der grammatischen Durchdringung ein Maß von Zeit entziehe und mit der man sich eben abfinden müsse. Man war sich des Verhältnisses zwischen Aussprache und Schrift in der eigenen Sprache nicht bewußt, und die Beschäftigung mit den alten Sprachen diente, so wie sie stattfand, nicht dazu, ein Bewußtsein dieses Verhältnisses zu wecken. Das Maß des auf die Aussprache verwandten Ernstes war nach Personen, Landesteilen, Schularten sehr ungleich und nicht gerade überall so gering, daß das Ergebnis die neuerdings so oft geäußerte moralische Entrüstung rechtfertigte, aber doch im allgemeinen ganz unzulänglich. Namentlich pflegte man alsbald auf dem bequemen Glaubenssatze auszuruhen, daß gewisse Laute oder daß wirkliche und durchgehende Lautrichtigkeit von Deutschen, oder doch von den Deutschen der bestimmten Landschaft, oder doch von einer Schulklasse, oder endlich wenigstens von der besonders schwerfälligen Schülerschaft, die man gerade zu unterrichten habe, nicht angeeignet werden könnten. Daß eine wirklich befriedigende Lautbeherrschung einem großen Teil der Lehrer fehlte, wie sie denn nach Lage der Dinge kaum von ihnen verlangt werden konnte, kam hinzu. Aber auch die dem fremden Lande selbst entsprossenen Sprachmeister der vorhergehenden Periode hatten Besseres nur hier und da erzielt, ganz und gar nicht bei der großen Mehrzahl; sie selbst gewöhnten ihr Ohr an die deutsch-französischen Laute, als ob richtigere diesen Ausländern nun einmal nicht gegeben seien, ließen gewähren und lobten, anstatt zu beherrschen und zu schulen.

20. Wandlung der Auffassung. Das Bedürfnis der Umkehr ward durch verschiedene Einflüsse geweckt. Naturwissenschaftliche Forschung bemächtigte sich des physiologischen Gebiets der Spracherzeugung, suchte und fand Wahrheit, wo nur Ahnen und Tasten, Vorurteil und Verzichtleistung gewaltet hatte. Gesteigerte Berührung der Angehörigen der verschiedenen Nationen ließ die Empfindung unserer Unzulänglichkeit vielfach auftauchen; denn auch daß wir hinter den Mitgliedern vielleicht der meisten andern europäischen Nationen hier zurückstanden, wurde reichlich fühlbar. Auch die rein philologische Beschäftigung mit den neueren Sprachen führte allmählich auf die Analyse des physischen Bestandes derselben in seinen wechselnden Erscheinungen hinüber. Und zu dem Bedürfnisse, wirklich Brauchbares zu erwerben, und dem vornehmen Drange, das Wahre wirklich zu erfassen, kam wohl auch noch der Trieb, vom nationalen Schlendrian auf diesem kleinen Gebiete wie auf anderen, größeren sich zu befreien, nicht länger zu glauben, daß gewisse Dinge uns nun einmal nicht im Blute lägen und wir in allen Stücken die Deutschen vergangener Zeiten bleiben müßten. Nicht zum mindesten endlich wirkte mit das rein pädagogische Streben, dem Unterricht immer echtere Ziele zu setzen und die besten Wege dazu

zu beschreiten. Daß dieses Streben zum Teil auch durch eine immer lauter werdende unnachsichtliche Kritik des Schulbetriebs von außen her genährt wurde, braucht nicht verschwiegen zu werden.

So ward das Ziel als solches angenommen. Der Ausruf des Phonetikers F. Beyer (S. 27 seines Lautsystems des Neufranzösischen): „Wir wollen nun einmal französisch aussprechen lernen wie die Franzosen! es komme einer und sage, wir könnten es nicht!" drückt die Stimmung aus, die sich der strebsamsten Fachlehrer bemächtigte. An die Erreichung des neuen Zieles ist nach und nach fast aller Orten sehr ernste Bemühung gewandt worden, und vielfach sogar große persönliche Hingabe; die Neuheit der Aufgabe sprach immerhin mit, um ihr Reiz zu leihen, was man nicht zum Anlaß der Kritik und des Zweifels nehmen sollte.

21. Notwendige Bescheidung. Daß wir aber mit pädagogischem Sinn die rechte Begrenzung auch dieser besonderen Aufgabe (ebenso wie der ganzen Spracherlernung) suchen, ist unabweisbar. Mit dem Rufe „Französisch wie die Franzosen" ist denn doch viel mehr gefordert, als das naturgemäße und erreichbare Ziel für den Unterricht an öffentlichen Schulen einschließt. In der Tat stehen hierüber verschiedene Anschauungen gegeneinander. Von minder Sachkundigen werden ironische Zweifel geäußert, wie der Deutsche sich dem Auslande gegenüber etwas zumuten und auferlegen wolle, das kein Ausländer der deutschen Sprache gegenüber erfülle, und wie wir nun alle miteinander leisten sollten, was doch kaum einzelnen je gelungen sei; und mitunter wird vor neuer unwürdiger Huldigung gegenüber den nichtigen Idealen der Fremde gewarnt. Von Kundigeren wird auf die unerreichbaren Feinheiten, auch auf die tatsächliche Wandelbarkeit der Aussprache der Franzosen und die keineswegs wirklich ausgeglichene Verschiedenheit der Landschaften hingewiesen. Die Uneinigkeit der Theoretiker über zahlreiche Punkte wird herbeigezogen, um von allzu großem Ernst und Eifer abzumahnen. Und in allen diesen Bedenken ist etwas Richtiges. Aber auch für diejenigen, welche keinen Abzug gelten lassen wollen, gestaltet sich die wirkliche Zielhöhe nicht etwa gleich — namentlich, wenn man die Ergebnisse ihres Unterrichts selbst anhört.

Schranken sind in Wahrheit von verschiedenen Seiten gegeben. Abgesehen davon, daß die Phonetiker nicht über die physiologische Auffassung aller Laute einig geworden sind, ist auch das Objekt an sich, die nationale Aussprache, nicht so ganz fest und zweifellos gegeben. Einen einigermaßen flüssigen Charakter besitzt die nationale Aussprache wirklich. So gleichartig auch die französische Aussprache im Munde der Gebildeten im ganzen heißen kann, wenn man zum Vergleich auf den Zustand unter uns Deutschen blickt, so bleibt doch, je näher man zusieht, um so sicherer auch dort ein beträchtliches Maß von Mannigfaltigkeit übrig, und den schlechthin gültigen Typus kann man doch nicht mit Händen greifen. (Das sehr dankenswerte Buch von Professor Koschwitz *Les parlers parisiens* gibt von zahlreichen persönlichen Färbungen genaues Zeugnis.) Auch derselbe Mund hat ja mehr als eine Lautsprache, je nachdem er plaudert oder redet oder vorträgt oder Einfaches vorliest oder Gehobenes. Dem Feinsten und Eigensinnigsten nachzujagen, wäre am seltsamsten in den Schulstuben eines Landes, in welchem

die Muttersprache nach ihrer lautlichen Seite mit so bedauerlicher Gleichgültigkeit behandelt zu werden pflegt. Und noch in einem andern Sinne ist jene Aussprache flüssig; sie unterliegt einem gewissen Wechsel der Mode. Darum mögen sich denn die jungen Diplomaten und ihre Nachahmer kümmern, deren Charakter das erfordert, aber nicht die Schule, die doch nicht über Kleinem und Kleinstem ihre ernsten Ziele versäumen darf.

Zu den hiermit angedeuteten Schranken kommt aber als wichtigere die praktische. Sie ergibt sich nicht etwa zumeist aus der großen Anzahl der Schüler sowie dem ungleichen Maße ihrer Gelehrigkeit, also aus der physisch-organischen und der geistig-moralischen Schwierigkeit, sondern mehr noch aus dem immerhin geringen Maße der dem Fache zugestandenen Zeit, und namentlich aus dem großen Maße der dazwischen liegenden Zeit, die ein Einleben der Organe in die fremde Lautwelt gewaltig erschwert.

22. Das erreichbare Ziel. Aus diesen tatsächlich vorhandenen und praktisch wirksamen Schranken gewinnen wir denn die pädagogische Pflicht der rechten Beschränkung der Aufgabe. Welche ist das? Es kann sich nicht darum handeln, die Schüler zu einer über Kritik und Mängel schlechthin erhabenen Aussprache hinzuführen, zu dem, was die gebildeten Franzosen elegantes Französisch nennen, worin sie durchaus ihre eigene Sprechweise wieder finden würden. Dies Ziel ist zu hoch, und wer es auch erreicht zu haben glaubte, der könnte wohl doch von einem offenherzigen Pariser zu hören bekommen, daß zwischen der beiderseitigen Aussprache „un abîme“ liege. Daß der Lehrer für seine Person dieses Ziel ungefähr erreiche, ist hoffentlich nicht ausgeschlossen, aber noch keineswegs selbstverständlich, weil auch für ihn sehr schwer. Für die Schüler muß es genügen, daß sie überhaupt wirkliches Französisch erlernen.

Sollte dies ein starkes Zugeständnis, ein wohlfeiles Ziel, eine halbe Abdankung zu enthalten scheinen, so ist das doch nur Schein. Denn auch dieses Ziel bedeutet nicht wenig, sondern sehr viel, und es zu erreichen verlangt eine größere Kunst und Hingabe, als die meisten sich träumen lassen. Ja, ich glaube, daß, wenn wir zur höchsten Vollkommenheit aufstreben und die vollste Kraft entwickeln, wir dann eben bis zu dieser Höhe gelangen können.

Es gibt eine [— durch die Art der Transskription in unseren Konversationslexicis namentlich für die Nasallaute leider immer wieder genährte —] Art, eine fremde Sprache auszusprechen, welche dem Einheimischen, wofern es ihm nicht näher liegt, sie drollig zu finden, als Verzerrung und darum peinlich und abstoßend erscheint. Sie entsteht namentlich da, wo die eigenartigen Laute der Sprache nicht verwirklicht, sondern durch solche aus der gewohnten Sprache ersetzt werden, wo die Betonung des einzelnen tastend und fehlgehend, der Tonfall im ganzen verschoben erscheint, wo endlich der Fluß und Zusammenhang der natürlichen Rede vermißt wird. Und mit den hier berührten Gebieten sind schon die Aufgaben bezeichnet, die eine wirklich befriedigende Art der Aussprache bewältigt haben muß. Wo die Laute in ihrer Echtheit so weit angeeignet sind, daß kein unzulänglicher Ersatz zur Verwendung zu kommen pflegt, wo die Betonung nicht gerade auf verkehrter Linie einherschwebt, wo die Worte sich im Tempo wirklicher Rede zu-

sammenfügen und nicht als aneinander gereihte Vokabeln mit ungleichen Zwischenpausen zum Vorschein kommen, da ist solches Können erreicht, das die hörenden Nationalen befriedigen wird, da ist, soweit es die hier in Rede stehende physische Seite angeht, die fremde Sprache, also in unserm Falle Französisch, wirklich gelernt worden. „Französisch wie die Franzosen“ wird man damit noch nicht geredet haben, wenigstens nur auf kurze Strecken, aber doch wirkliches Französisch, nicht ein bloß vermeintliches von beschämender Unechtheit.

Wie gesagt, schon dieses so bescheiden erscheinende Ziel ist in Wirklichkeit ein hohes und erfordert alle Mühe und vielerlei Kunst und Überlegung: aber zu diesem Ziele vermögen Kunst und Überlegung wirklich zu führen, während da, wo man jene höher liegende Vollkommenheit durchaus verwirklichen will, das Verhältnis von Bemühung und Ergebnis ein ganz fragwürdiges bleibt. Was gehört nun im einzelnen zur Lösung der Aufgabe?

23. Richtigkeit der Einzellaute. Zunächst die Aneignung der richtigen Einzellaute. Hierbei gelte denn als erste Norm (durch deren Verkennung ein ganz ungenügendes Ergebnis so oft verschuldet wird), daß fast alle Laute der fremden Sprache neue und als neue zu erlernen sind. Die Anschauung, als ob zu dem gewohnten heimischen Vorrat nur etliche neue hinzu gelernt werden müßten oder etlicher Umtausch zu erfolgen hätte, muß gänzlich dahinten gelassen werden. Mit vereinzelten Ausnahmen decken sich die Laute hüben und drüben nicht, und je bestimmter dies ausgesprochen und zugrunde gelegt [sowie an dem Nebeneinander angeblich gleichlautender deutscher und französischer Worte gezeigt] wird, desto leichter wird wirkliche Richtigkeit erzielt.

Freilich, nicht alles, was über diese Verschiedenheit gleich scheinender Laute die phonetische Wissenschaft gefunden hat, darf im Unterricht berücksichtigt werden; manche feinere Unterschiede, so richtig sie beobachtet sind, machen sich dem Ohre nicht so sehr fühlbar, daß sie mit gelehrt werden müßten, und man muß sich sehr hüten, die Zeit und Aufmerksamkeit für allzu feine Unterschiede zu verbrauchen, da schon der unerläßlichen so viele sind, daß man nur schwer auskommt. Der Unterschied des *s* (*z*) nach *l* in französisch *Alsace* und in norddeutscher Aussprache Elsaß (welchen Beyers Lautsystem des Neufranzösischen S. 13 sorgfältig aufzeigt) bilde ein Beispiel. Daß bei *t* und *d* die Artikulationsstelle im Französischen etwas weiter nach vorne liege als im Norddeutschen (ib. S. 80), bedarf ebensowenig der Berücksichtigung. Auch der Unterschied der Aussprache *ct* im Französischen *Octobre* von der des deutschen *kt* in *Oktober* (nämlich die vollständigere Bildung bezw. Lösung des *k*-Lautes im Französischen) würde zu weit gehen. Ebenso brauchen wir auf besondere Abweichungen vom Regelmäßigen nicht Rücksicht zu nehmen, wie z. B. daß das auslautende *v* in *cave, sauve, vive* in bequemer Sprache stimmlos werde. Noch weniger auf den gelegentlichen konsonantischen Nachklang auslautender Vokale am Schluß einer Aussage, wo *i* zu *ij* werden kann, und ähnliches. Manche derartige Abweichungen ergeben sich übrigens auch praktisch von selbst, so die Devokalisation von *n* nach *t* in *lieutenant*, die seitliche Verschlußlösung beim *k* in *éclat* und beim *t* in *atlas*. Selbst der halbkonsonan-

tische Charakter des anscheinenden ersten Vokals in *bien, pied, vieux,* auch in *roi* mag sich von selber einstellen (oder mag auch ganz ausbleiben). Ebenso mag die Lautangleichung des *b* an den stimmlosen folgenden Konsonanten in *obscur, abstract* etc. sich von selbst ergeben. Fassen wir, ohne diese Einzelheiten hier weiter zu verfolgen, das ins Auge, was mit aller Bestimmtheit zu fordern und mit allem Nachdruck zu erzwingen ist.

Dazu gehört: die helle Klangfarbe des gewöhnlichen kurzen *a*, welchem ein deutscher Laut, wenn auch ein ähnlicher in norddeutschen Küstenländern vorkommt, doch schlechthin nie entspricht; dann der durchaus geschlossene oder enge Charakter der Laute *i, ü* und *u* (besonders der beiden ersteren) unter allen Umständen; ebenso die ganz exakte Bildung des geschlossenen *e*, während bei uns Deutschen im Unterscheiden der *e*-Laute viel Lässigkeit herrscht und starke mundartliche Gewohnheiten (z. B. in gewissen Landschaften das Vorherrschen eines breiten, offenen, etwas meckernden *ä*-Lautes) auch die Sprache der Gebildeten durchziehen; ferner die vollständige Scheidung der stimmlosen und stimmhaften Konsonanten und die sichere Erzeugung der letzteren, der Verschlußlaute *b, d, g,* des labiodentalen Reibelauts *v* und der palatolingualen *z* und *ž*. Daß die richtige Bildung aller dieser Laute zum sicheren Eigentum der Schüler wird, daß dazu die noch eigenartigeren (aber deshalb auch nicht so leicht vernachlässigten) Nasalvokale (oder Mundnasenvokale) *ã, ẽ, õ* und *ö̃* in ihrem echt vokalischen Charakter nicht nur, sondern auch mit kräftig sonorem Klang kommen, daß auch eine energische Bildung des *r*, sei es nun dental oder uvular, besonders im An- und im Auslaut, angewöhnt wird, daß der eigentümliche Klang des langen offenen *o* vor *r* und des entsprechenden *ö* in *eur*, sowie der des *e sourd* (*ə*) nicht fehlt und daß die steigenden Diphthonge (wofern sie diesen Namen verdienen) wirklich angeeignet werden, das zusammen bildet die erste Reihe der Anforderungen, damit der allgemeine Klangcharakter des Französischen gewonnen werde. Manches freilich hat noch hinzuzukommen.

Aus dem vokalischen Gebiet: die wirkliche Unterscheidung der drei *ö*-Laute in *jeune, creux, peur,* der drei *o*-Laute in *robe, rose, cor,* und die entsprechende Unterscheidung auch zwischen drei *e*-Lauten, nämlich dem geschlossenen, dem reichlich vertretenen halboffenen und dem offenen in *même, père.* Ferner: die wirkliche Scheidung des tieferen, langen *a*-Lautes in *cas, pas* von jenem vorherrschenden, hellen, wobei aber doch die deutsche landschaftliche Gewohnheit eines allzutiefen, nach *o* hin getrübten Lautes nicht eindringen darf, wenn auch die Sprachmode namentlich der Hauptstadt Schwankungen mit sich bringt. Weiterhin: die aufmerksame Behandlung des dumpfen und des verstummenden *e*, namentlich auch bei Häufung dieser Laute (*je ne sais pas, je ne le sais, je te le demande* etc.), wo einer uns Deutschen naheliegenden gleichmäßigen Undeutlichkeit und Klanglosigkeit gewehrt werden und die verstummten mit den tönenden Lauten wechseln müssen (*žənləse* etc.). Das Gesetz, daß in der französischen Aussprache drei Konsonanten nicht in unmittelbarer Verbindung, ohne dazwischen tretenden vokalischen Laut, vorkommen, mag bestimmt aufgestellt und eingeschärft werden. Wie auch von dem verstummten *e* wenigstens die Lippenrundung noch bleibt und auf den Konsonanten übergeht (*demander* = *d̊mãde, et le*

fils = *el̊fis*), mag ebenfalls aufgezeigt und durch Vorbild gestützt werden. Weit strenger ist zu fordern die Bindung zusammentreffender Vokale ohne Kehlkopfverschluß, also *et il y a eu* = *eiliaü*, aber auch die Bindung auslautender Konsonanten mit anlautenden Vokalen, zu welcher der Deutsche ohne Druck sich nicht bequemt, wie in *notre-homme* = *notrom, quatre heures* = *katrör*. (Der Normen für die Bindung wird in dem späteren Abschnitt vom Lesen bei der „Behandlung der Lektüre" nochmals zu gedenken sein.) In einigen norddeutschen Gegenden ist man übrigens an vokalische Bindung so wenig gewöhnt, daß selbst in einem Worte wie Theater zwischen *e* und *a* Kehlkopfverschluß und Lösung eintritt.

Aus dem konsonantischen Gebiete, das hiermit schon wieder berührt wurde, fehlt nun noch nicht bloß die selbstverständliche genaue Erlernung der mouillierten Laute, namentlich des palatalen *ń*, wofür man sich durch *n* + *j* schlecht abfindet, sondern auch eine feine, mehr vorn im Munde erfolgende Bildung des *l*, besonders in der Verbindung *il* (während in umfassenden west- und auch in gewissen nordostdeutschen Gegenden sowie im Holländischen und Englischen dieser Laut viel zu breit und weit hinten im Munde gebildet zu werden pflegt); eine möglichst nicht aspirierte Hervorbringung von *p, t, k*, eine im Verhältnis zum Deutschen sehr energische Bildung des *f* im Auslaut (*neuf*), und eine Bildung des *š* ohne die starke deutsche Lippenstülpung. Nicht fehlen darf endlich das volle Austönen solcher auslautenden Konsonanten wie *m* und *n* (in *âme, somme, mienne*): am besten werden diese Laute, ebenso wie auch das *r* in *faire*, behandelt, als ob mit ihnen eine neue gesprochene Silbe begönne. Dabei wird denn auch der Fehler vermieden werden, zu dem die Deutschen, wenigstens gewisser Gegenden, neigen, nämlich den einem *m* oder *n* vorhergehenden Vokal schon mit nasalem Charakter zu sprechen (so in *nachāhmen, āhnen, Lōhn* und dann entsprechend bei *âme, femme, âne, on a*).

24. Familiär oder akademisch. Das soeben Berührte hat, wenn auch vielleicht scheinbar, doch in Wirklichkeit nichts zu tun mit der Frage, ob die unsern Schülern beizubringende Lautaussprache die der Umgangssprache sein oder die gewähltere Sprechweise wiedergeben soll. Denn, um das sogleich zu sagen, eine nachlässigere Erzeugung der Einzellaute, Trübung der Vokale etwa, lässige Hervorbringung der einzelnen Konsonanten, gehört auch zur familiären Aussprache nicht; die Lippentätigkeit und Zungenlage bleibt im ganzen eine ebenso bestimmte und straffe. Im übrigen sind über jene Frage die Meinungen noch immer geteilt, und sie werden mitunter leidenschaftlich verfochten. Als die Zufriedenheit mit den Ergebnissen der üblichen Schulmethode erschüttert wurde, gehörte zu den Punkten, welche sich nun der Kritik bloßstellten, auch der steif pedantische Charakter der Aussprache, mit dem man von der wirklich gesprochenen Sprache durchaus entfernt blieb; jede persönliche Berührung mit dem Auslande brachte dieses Mißverhältnis zum Bewußtsein. So entstand das Streben, schon in das Schulfranzösische diejenige leichtere, flüchtigere und sonst eigen nuancierte Aussprache einzuführen, welche sich in der familiären Umgangssprache findet. Und indem man immer genauer beobachtete, was nun das wirklich Übliche sei, kam man auch auf immer weitere Abweichungen von der uns gewohnten

Vollständigkeit und verhältnismäßigen Breite. Nicht bloß ein Verstummen von auslautendem *le* und *re* in *capable*, *quatre*, *notre* etc., oder ein Verstummen des *l* in *ils*, oder ein Einsetzen von *s* für *x* in *exprimer:* auch eine Aussprache wie *ija* für *il y a*, *kekšöz* für *quelque chose*, *issöv* für *il se sauve*, *kestüdi* für *qu'est-ce que tu dis* sollte Norm und Gewöhnung für unsere Schüler werden! Ebenso unter anderm der ganz geschlossene *e*-Laut in *les*, *mes*, *tes*, der ja wirklich die offenere Aussprache mehr und mehr zurückzudrängen scheint. Mehr aber noch die weitgehende Unterlassung der sogenannten Bindung oder vielmehr des Lautwerdenlassens von sonst verstummten Endkonsonanten in der Bindung mit folgendem Vokalanlaut. Man fürchtete, daß mit dieser Art von Bindung und ebenso mit der Verfehlung der vorgenannten Eigentümlichkeiten der landläufigen Umgangssprache man unnatürlich, steif, geziert, pedantisch, altmodisch oder wie sonst erscheine und die Schüler erscheinen lasse. Aber die Neigung nach dieser Seite hin hat denn doch starken Protest hervorgerufen. So von seiten des inzwischen verstorbenen Professors Koschwitz, während man sich auf der andern Seite wesentlich von Paul Passy bestimmen läßt.

25. Entscheidung. Man kann in der Tat manches gegen eine solche Familiarisierung der Aussprache anführen: das Haschen der Ausländer nach der den Einheimischen eigenen und übrigens meist unbewußten Verflüchtigung wird von den letzteren selbst als eine Vollkommenheit oder ein Vorzug schwerlich empfunden oder doch nur dann, wenn die Sprache auch in allen andern Hinsichten wirklich bemeistert ist; ein Maß von Langsamkeit, Pedanterie, auch Schwerfälligkeit ist bei dem Fremden zu natürlich und wird erst da übel vermerkt, wo man in der vollendeten Form intimster Unterhaltung miteinander schwelgen will, oder da, wo eine tadellose Anwendung der französischen Sprache zu den Erkennungszeichen der vollen Ebenbürtigkeit gehört, wie bei den Diplomaten. Sehr gut auch, wenn die zum Lehren der französischen Sprache in ihrem Heimatland Bestimmten es für ihre Person zu ähnlicher Beherrschung zu bringen vermögen, was zuweilen der Fall sein wird. Aber die heimischen Schulknaben auf ihren Bänken werden von jener Leichtigkeit, von wirklicher Identität mit der Rede der Ausländer naturgemäß immer (mehr oder weniger) fern bleiben: wenn ihre französische Aussprache eine etwas buchmäßige, schwere, unnötig vollständige, vielleicht ein wenig altmodische bleibt, so ist das kein Unglück; und wenn sie da akademisch reden, wo familiär angezeigt wäre, so ist dieser Mangel fast so erträglich wie eine Tugend. Oder ist ein wirkliches Abrichten unmittelbar für die Straße, für die Wohnstuben und Wirtshäuser oder Eisenbahncoupés des fremden Landes von der deutschen Schulstube aus anzustreben?[1]) Zudem unterliegt die ganz familiäre Sprache auch einer wechselnden Mode, und ältere, sehr gebildete Leute in Frankreich lassen sich darauf gar nicht ein. So konservativ wie diese dürfen wir jedenfalls auch unsrerseits sein.

---

[1]) Wäre es ein Mangel, wenn ein Ausländer uns nicht Sätze nachspräche wie *„se hat nich mal geantwort“*, *„fürn ausserorntlichen Fall kannste recht ha'm“*, sondern statt dessen säuberlich und allmählich: *„sie hat nicht einmal geantwortet“*, *„für einen ausserordentlichen Fall kannst du recht haben“*?

Dies soll nun nicht ausschließen, daß der Lehrer erstens seinerseits die familiäre Aussprache kenne und auch so ziemlich anzuwenden verstehe (wobei er aber, ebenso wie in seinen Ausdrücken und Wendungen, keineswegs besonders nach unten zu streben und nicht just das auf dem Straßenpflaster von Paris Aufgelesene als das eigentliche Französisch zu kultivieren braucht), daß er zweitens auch nach Maßgabe der fortschreitenden Entwicklung der Schüler und dem stofflichen Charakter der Sprechübung sie selbst gelegentlich anwende, ihr Gehör daran gewöhne und vielleicht gewandtere Schüler zur Nachahmung anrege, daß er drittens nicht etwa überhaupt gegen Schwerfälligkeit gleichgültig sei, sondern tunlichst darüber zu erheben suche. Wirklich zu vermeiden ist eine pedantische Bindung (ein Gebiet, auf das später nochmals die Rede kommen muß). Auch mag man einer Tatsache wie der geschlosseneren Aussprache des Vokals in *les*, *mes*, *tes* sich nachgerade fügen, obwohl die offenere den Vorzug behalten darf. Oder soll — auch das ist mitunter sehr bestimmt verlangt worden — wirklich für die verschiedenen Fälle oder Gelegenheiten auch verschiedene französische Aussprache unsern Schülern angewöhnt werden, für getragene Poesie, für feierliche Rede, für leichtere Poesie, für die Prosa eines Lustspiels, einer Erzählung, für die familiäre Unterhaltung? Nur so weit hat man hier zu gehen, daß beim Lesen namentlich von Poesie einige strengere Normen zu befolgen sind als sonst. Übrigens sagt selbst P. Passy (zitiert bei Quiehl, Französische Aussprache und Sprachfertigkeit, 3. Aufl. S. 61): „*Aux étrangers je recommande de choisir en cas de doute les formes les plus soignées.*“ Wenn nun aber unter den Fachlehrern die Ansicht laut geworden ist, man müsse in der ersten Periode die familiäre Aussprache lehren, um erst später, mit dem Emporsteigen zu edleren Schriftwerken, auch zu der gewählteren überzugehen, so mag das zwar sehr einleuchtend scheinen und namentlich auch dem Ablauf bei der Muttersprache entsprechen: aber diese letztere Parallele täuscht wieder einmal, das innere Verhältnis ist durchaus nicht das gleiche, und jede pädagogische Erfahrung wird dazu führen, vielmehr den umgekehrten Weg zu nehmen als den vorgeschlagenen.

Wir sind damit der weiteren Erörterung des einzelnen bereits vorausgeeilt und haben unsern früheren Faden wieder aufzunehmen.

26. Zusammenhang und Betonung. Die Frage der richtigen Einzellaute bildet ja nur eine Seite des Zieles; die zweite ist die Befähigung zum rechten Zusammenhang. Die Verbindung einer Reihe von Worten zu einem ununterbrochenen Lautganzen, die, wenn auch nicht in gleichem Maße, doch im Grunde in allen gesprochenen Sprachen stattfindet, ist wirklich beim Französischen im Zusammenhang mit der Lebhaftigkeit des Volkes und der natürlichen Leichtigkeit der Rede ganz besonders regelmäßig und fest, und erst wenn das einzelne Wort mit den einzelnen Lauten auch im Zusammenhang mit andern, in rascher Aufeinanderfolge der Worte recht gesprochen wird, kann man von Aneignung des Richtigen reden. Dabei müssen gewisse besondere Erscheinungen, nämlich das schon erwähnte unmittelbare Übergleiten auslautender zu anlautenden Vokalen und meist auch die Funktion wortauslautender Konsonanten als Anlaute für das nächste, vokalisch beginnende Wort, mit aller Strenge durchgeführt werden, wenn

nicht der echte Charakter der französischen Rede sofort verloren gehen soll; man war hierin ehedem in deutschen Schulklassen oft viel zu gleichgültig und mag es zum Teil noch sein. Ebenso wichtig aber ist ein Zweites, was dem Deutschen naturgemäß fern liegt: auch in der längsten zusammengehörigen Lautgruppe, dem mehrsilbigen Worte nicht bloß (wie *impénétrable, intérêt, caractériser, réunir*), sondern auch dem ausgedehntesten Sprachtakt, muß der einzelne Vokal seine volle Deutlichkeit, Bestimmtheit, Enge oder Weite behalten; jede Öffnung von *e, ü, i, u,* wozu namentlich die Niederdeutschen durchaus neigen, muß bekämpft werden.

Dies hängt zusammen mit dem folgenden Hauptziele, nämlich der Betonung der Sätze oder der einen Einhalt hinter sich gestattenden Wortreihen (Sprachtakte); denn von der Betonung der einzelnen Wörter braucht dieser gegenüber kaum die Rede zu sein, obwohl selbst die einzelne „Vokabel" nicht mit verschobenem, unfranzösischem Accent gesprochen werden soll. Die Durchführung gleicher Tonhöhe und auch Tonstärke bei auch nicht sehr ungleicher Quantität für alle die einzelnen Silben der Reihe, die leichte chromatische Hebung der letzten Silbe einer solchen Reihe, die Senkung der den Gesamtsatz oder die Periode oder Satzreihe abschließenden Silbe sind die bekannten Erfordernisse. Daß insbesondere, wozu der Deutsche durchaus neigt, die der Tonsilbe vorhergehende nicht gekürzt oder sonst geschwächt werden darf, kommt hinzu; die der abschließenden und gesenkten Silbe vorhergehende leicht zu heben und zu dehnen, ist wünschenswert.

* Natürlich genügt jene allgemeine Betonungsnorm doch nicht für die lebendige Rede, in der selbstverständlich eine reiche Nüancierung waltet und die inhaltlich schwerwiegendsten Wörter oder Silben auch durch Betonung hervorgehoben werden. Diese *mots de valeur* als solche ausdrücklich festzustellen, mag mitunter eine passende Übung sein. Jedenfalls aber soll die Betonung mehr chromatisch als expiratorisch bleiben.

27. Dauer. Noch kaum gedacht ist bis jetzt der Lautdauer oder „Quantität", eines Gebietes, das eigentümliche Schwierigkeiten bietet und leicht — bei sorgfältiger Unterscheidung alles Tatsächlichen — eine unverhältnismäßige Breite erhalten könnte. Die einfache Unterscheidung von „Längen" und „Kürzen" haben wir aus der antiken Prosodie übernommen. Wie es schon nicht gelang, sie unserer deutschen Verskunst wirklich zugrunde zu legen, so gibt es überhaupt in der lebendigen Sprache eine reicher abgestufte Dauer der Laute und ein erhebliches Schwanken in nicht wenigen Fällen. Beim Französischen, wo diese Quantitätsunterschiede — ebenso wie die der Betonung — noch feiner sind als anderswo, unterscheidet man gerne neben Kürzen und Längen noch Halblängen, und diese Unterscheidung wäre auch im Unterricht durchzuführen, wenn die Verschiedenheit zwischen den Stufen wirklich bedeutend und greifbar wäre und wenn nicht alles oder doch vieles nach Zusammenhang, Tonstelle, Maß der Lebendigkeit des Sprechenden und noch nach andern Rücksichten schwankte. Man muß deshalb denjenigen beipflichten, die für unsern Unterricht doch nur eine Unterscheidung von kurz und lang zulassen und an das Schwanken wenigstens durch ihr eigenes Vorbild (z. B. *brāve homme* und *homme brāve*) einigermaßen gewöhnen. Daß die Laute bei uns vielfach länger ausfallen werden als drüben üblich, gehört zu der relativen Schwerfälligkeit, die wir am besten sogleich als Eigenart in Anspruch nehmen, weil sie uns eben doch verbleibt. So erklärt denn

z. B. Quiehl mit Recht, daß die auslautenden Nasalvokale, deren Kürzung allen denen schwer fällt, denen die Bildung derselben überhaupt Mühe macht, lieber zu lang bleiben mögen, wenn sie nur sonst richtig sind, und daß alle geschlossenen Vokale (*ü, i, e*) an nicht betonter Stelle lieber zu lang sein dürfen als in eiligerer Aussprache zu offenen Vokalen getrübt werden.

Wenn das, so zusammengestellt, nun doch schon ein hochliegendes Ziel zu bedeuten scheint, so ist in Wirklichkeit mit alledem nur eine erträgliche Wiedergabe oder Nachahmung französischer Rede erreicht, nicht mehr: man hat sich damit nur aus dem Gröbsten herausgearbeitet, man ist eben zu etwas gelangt, was Französisch heißen kann, also so weit, wie man doch wohl kommen muß.

28. Wege zur Aneignung. Bis jetzt aber ist das alles nur als Aufgabe hingestellt. Wie gelangen wir zur Lösung? Sicherlich nur durch gutes Sachverständnis des Lehrers, und nur durch viele Bemühung. Das erstere muß theoretisch und praktisch sein, aber auch so verbürgt es noch nicht den Erfolg; daß selbst treffliches Sprechenkönnen samt phonetischer Durchbildung des Lehrers mit mangelhaften Durchschnittsleistungen der von ihm unterrichteten Schüler sich verträgt, lehrt die Erfahrung. Es gilt, die rechten Wege zu beschreiten und darauf zu bleiben. Verschiedene Möglichkeiten bieten sich.

Die ältere Praxis unserer Schulen war: Vorführung der orthographischen Wortbilder, wie Vokabular, Grammatik oder Lektüre sie darboten, nebst Anregung zur Nachahmung des Ausgesprochenen mit mehr oder minder Ernst oder Achselzucken. Eine korrekte Aneignung aller der einzelnen Laute durch die Gesamtheit der Schüler war dabei nach allen Umständen höchst unwahrscheinlich und wurde denn auch bekanntlich nicht angetroffen. Ein Fortschritt war es, den zu lernenden Sprachstoff so anzuordnen, daß wenigstens die schwierigsten Laute einstweilen zurückgehalten wurden, um dann zu besonderer Übung zu gelangen; so in den Plötzschen Elementarbüchern und ähnlichen. Daß dabei die übrigen Laute, d. h. diejenigen mit nur feinerer Abweichung vom Deutschen, zu bequem genommen wurden und damit den Charakter wirklicher französischer Rede nicht aufkommen ließen, war fast unvermeidlich.

Aber auch seit man die Bedeutung des einzelnen und die Schwierigkeit der Gesamtaufgabe recht würdigen gelernt und die vollere Unterscheidung der Laute gewonnen hat, ist das Verfahren sehr verschieden geblieben. Die einen entscheiden sich für unmittelbare Vorführung eines zusammenhängenden Stückes oder wenigstens zusammenhängender Sätze, die aufmerksam aufgefaßt, allmählich in ihrem Lautbestand unterschieden und verstanden und mit zunehmender Sicherheit nachgeahmt werden sollen. Während an diesen kleinen Stücken ein fester Bestand, eine Art von Normalgut gewonnen werden soll, worauf man immer wieder zurückkommen kann, gilt es als Vorzug, daß die Sprache sogleich in ihrer lebendigen Erscheinung, als zusammenhängende Einkleidung eines Gedankeninhalts, entgegentritt und daß dabei namentlich auch Wortverbindung und Betonung zu ihrem Recht gelangen. Zugleich aber, daß den Schülern überhaupt ein Inhalt ge-

boten wird, der ihr Interesse sicherer festhalte als isoliertes Sprachmaterial. In Wirklichkeit muß wohl das überaus lange Verweilen bei demselben Stücke oder Stückchen, wie es sich als notwendig erweisen wird, das fortgesetzte Herumtreten auf derselben Scholle, dem Stoff den inhaltlichen Reiz nehmen, wenn nicht denselben geradezu verleiden; außerdem aber ist eine vorläufige ungefähre und erst allmählich recht zum einzelnen durchdringende Nachahmung immer der Gefahr verbleibender Ungenauigkeit mehr ausgesetzt als ein sofortiges Ausgehn von dem einzelnen, das recht zu würdigen sonst nicht nahe liegt.

Indessen auch beim Ausgehn vom einzelnen bleibt mannigfach verschiedenes Verfahren möglich. Ob man von einer Belehrung über die Natur und Bildung der Laute ausgehe oder aber von unmittelbarem Vorsprechen und Nachahmen, ob man fertige Lauttafeln zu Hilfe nehme oder eine Lauttafel allmählich entstehen lasse; ob man Normalwörter wähle, in denen die festzuhaltenden Laute vorkommen, oder vielleicht fibelartig aufgereihte Silben üben lasse: das sind die nächstliegenden Verschiedenheiten. Dazu aber kommen noch andere. Ob dem grundlegenden Kursus der Lautkunde nur wenige vorläufige Stunden gewidmet werden sollen oder ob er auf mehrere Wochen auszudehnen sei; ob Belehrung über Entstehung der Laute auf sämtliche sich erstrecken, man also nach möglichster Vollständigkeit streben, oder ob man nur behufs Überwindung gelegentlicher Schwierigkeiten derartige Belehrung zu Hilfe nehmen soll; ob man dem angeeigneten Lautwortbild baldigst die orthographische Erscheinungsform anschließt, vielleicht auch alle die orthographischen Darstellungen jedes einzelnen Lautes zusammenstellt, oder aber die historische Schrift bis zu voller Aneignung der Lautsprache von den Schülern fernhält, um dann — nach einem Zeitraum von mehr oder weniger Monaten — diese neue, nun ungefährliche Welt der üblichen Schrifteinkleidung aufzutun; endlich ob man sich für die Zeit des Lautkursus einer Lautschrift bedient, und zwar entweder nur für die einzelnen Zeichen und vielleicht eine Zeitlang auch für einzelne Wörter oder Wortgruppen, oder aber für zusammenhängende Texte, in sehr verschiedener Durchführung und Ausdehnung.

29. Umschrift und Phonetik. Die Frage, ob Lautumschrift oder nicht, und die andere, ob zusammenhängende phonetische Belehrung, haben die größte Wichtigkeit erlangt. Daß die neueren Bestimmungen für Preußen (Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen von 1901) eine in diesem Sinne beschränkende Vorschrift fallen gelassen haben und also den Fachlehrern größere Freiheit gewähren, ist nicht zufällig. Allerdings scheint der regelmäßigen, eine erhebliche Zeit hindurch andauernden Anwendung einer Umschrift, unter Fernhaltung aller „orthographischen“ Wortbilder, doch die Mehrzahl der Lehrer nach wie vor abgeneigt; trotz der Berufung der Freunde der Umschrift auf ihre trefflichen Erfahrungen befürchtet man entweder orthographische Unsicherheit oder entbehrliche Mehrbelastung der Schüler. (Neuerdings fehlen übrigens solche nicht, die ausdrücklich ungünstige Erfahrungen gemacht zu haben erklären.)

So weit indessen dürfen die Bedenken nicht gehen, so durfte auch die erwähnte Bestimmung der preußischen Lehrpläne niemals aufgefaßt werden,

daß jegliche gelegentliche Hilfe durch zeichenmäßige Fixierung der zu unterscheidenden Laute ausgeschlossen wäre (eine solche ist ein didaktisches Hilfsmittel wie jedes andere, das dem Lehrer zur Vermittlung der Erkenntnis dienen kann) oder daß Aufklärung über die Entstehung der Laute und über ihre unterscheidende Eigenart nicht für die Aneignung zu Hilfe genommen werden könnte (auch diese ist ein selbstverständliches Recht des Lehrers). Nur wird man diese Mittel vielmehr in die Reserve stellen, als von ihnen den Ausgang nehmen. Das Zustandekommen der Stimmtonlaute z. B., die Wirkung der Vorstülpung der Lippen, auch manche Nuancen in den Bewegungen der Zunge, allenfalls auch die Senkung des Gaumsegels und anderes läßt sich mit Vorteil zur Sprache bringen; ein Laut wie das labiodentale *v* im Unterschied von dem bilabialen ist leicht klar zu machen; auf der energischeren, strafferen Betätigung der Lippen und auch der Vorderzunge muß theoretisch wie praktisch bestanden werden: das palatale *n* läßt sich ohne Belehrung gar nicht gewinnen. Daß dabei schematische Zeichnung an die Wandtafel mitunter zu Hilfe genommen werde, wird sich durchaus empfehlen.

30. Die beste Einführung. Als Ergebnis mannigfacher vergleichender Beobachtung und gemachter Erfahrungen halte ich meinerseits die Anschauung fest, und zwar nach wie vor unverändert und unerschüttert, daß ein ausdrücklich der Lautaneignung gewidmeter Vorkursus von etwa einem Monat (den unter dem Namen „Lautierkursus" auch die amtlichen Lehrpläne vielfach aufgenommen haben) das Rätlichste sei. Für denselben ist die Reihenfolge der anzueignenden Laute sorgfältig zu überlegen, in einfachen Musterwörtern sind dieselben vorzuführen,[1]) das Gelernte ist möglichst bald zu verbinden, sinnvolle Wortgruppen und Sätzchen bleiben nicht lange aus, Interesse für diesen gewissermaßen naturgeschichtlich-technischen Unterrichtsinhalt läßt sich durch anregenden Betrieb unschwer gewinnen und sichern; eine wirklich sorgfältige Unterscheidung, ein hinlängliches Wichtignehmen der Einzelaufgaben seitens der Schüler, eine Freude an zuverlässigem Können wird durch kein anderes Verfahren ähnlich verbürgt. Wenn dabei eine Lauttafel allmählich entsteht, so ist das noch wünschenswerter, als wenn eine fertige aufgehängt wird; doch ist auch das letztere durchaus tunlich. Die Hauptsache ist, daß durch die Setzung und Anschauung je eines bestimmten Zeichens für je einen bestimmten Laut bei den Schülern das Bewußtsein von der Natur der bestimmten Laute wach gehalten wird, während es ohne die graphische Hilfe immer wieder gestört wird und zu zerrinnen droht. Die Vorführung der orthographischen Wortbilder sowie auch der Wortbedeutungen kann übrigens bald hinzutreten, und auch selbst die ersten Elemente der Grammatik können in diesen Vorkursus hineinverflochten werden, so daß hier eine erste Begründung des gesamten Sprach-

[1]) Den Vokal *i* bieten z. B. die Wörter *limite*, *fini*, *ici*, *midi* dar, ohne daß in ihnen irgend etwas von konsonantischen Schwierigkeiten, von einer Besonderheit französischer Konsonanz mit vorläge (eine Bedingung, der bei vielen der gedruckten Normalwörter nicht Rechnung getragen ist); ebenso bieten das geschlossene *e* Wörter wie *été*, *fée*, *né*, *répété*, das helle *a* *la*, *ma*, *alla*, das *u* *lu*, *nu*, *flûte*, und Verbindungen dieser Vokale Wörter wie *appétit*, *minute*, *persécuter*, immer ohne hinzukommende konsonantische Schwierigkeit. Nach Maßgabe des Erlernten wird es dann immer leichter, die passenden Musterwörter und auch Verbindungen derselben zu finden.

unterrichts auf lautlicher Unterlage, eine allgemeine Einführung in die Sprache noch auf anderm Wege als durch das Lesebuch oder durch Anschauungsmaterial erfolgt.

* Es ist mir nicht unbekannt, daß die meisten Fachlehrer sich für einen einleitenden, selbständigen Kursus dieser Art nicht haben gewinnen lassen. Offenbar scheint er ihnen zu ungeistig technisch. Sie müßten einmal, den wirklich lebendigen Betrieb zu beobachten, Gelegenheit gehabt haben! So wenig wie in der Wissenschaft, das Kleine und Einzelne festzustellen, eine unwürdige Aufgabe ist, so wenig ist es in der praktischen Pädagogik unwürdig, das Kleine und Einzelne energisch zu üben. Vielleicht könnte die Parallele mit dem Gesanglehrer manchen Bedenklichen beruhigen. Und der Gesanglehrer ist oft in stärkerem Sinn ein Erzieher als der Philologe! Daß auch nach neueren Beobachtungen die durchschnittliche Aussprache der Schüler bei Versäumnis jenes grundlegenden Kurses durchaus unter dem Befriedigenden zu bleiben pflegt, sei hier rückhaltlos ausgesprochen.

31. Weitere Normen. Unabweisbare Anforderung für diesen ganzen Kursus wie auch für die weitere Behandlung dieser Übungen ist eben große Lebendigkeit des Betriebs, rasches Tempo, schneller Wechsel der Schüler, reichliche sofortige Wiederholung durch viele, volle Aufmerksamkeit, Wetteifer, Freude an Betätigung und Können, gewissermaßen ein Geist des Spiels bei allem Ernst des Zieles. Sollte dieses ganze Lerngeschäft als ein zu ungeistiges Geringschätzung finden, so gilt es in Wirklichkeit eben, das Körperliche zur rechten Zeit zu bewältigen, damit für das Geistige die gesunde Grundlage erworben sei. Aber im Grunde findet eine schätzbare geistige Schulung auch schon an diesen anscheinend ungeistigen Stoffen statt: Aufmerksamkeit, Unterscheidungsvermögen, Selbstbeobachtung und Selbstzucht werden sehr bestimmt in Anspruch genommen; und wenn durch diese Übungen der Sinn für sprachlichen Klang und Wohlklang sowie für sorgfältige Aussprache überhaupt geweckt wird, so ist das ein gar nicht zu verachtender Beitrag zur persönlichen Bildung. Ist es doch auch kein Zufall, daß Deutsche, welche längere Zeit im Ausland sich fremder Sprache befleißigen mußten, nachher ihre Muttersprache sorgfältiger als vorher zu reden pflegen. Nötig ist in dem Kursus nun ferner Unerbittlichkeit gegenüber den kleinen Fehlern der Lässigkeit, volle Schärfe des Ohres beim Lehrer, wie denn auch für das Ohr der Schüler steigende Unterscheidungsfähigkeit zu erwarten und zu fordern ist, Kontrolle und Korrektur der gemachten Aussprache-Fehler durch die eifrig überwachende Klasse selbst, nicht bloß durch den Lehrer. Im Anfang wird man mit Recht mitunter das mit dem Ohre Aufgenommene ausdrücklich auf seine Laute analysieren lassen. Erscheinen die aus der heimischen Mundart erwachsenden Schwierigkeiten irgendwo allzugroß, so wisse der Lehrer, daß dieselben in Wahrheit nach Landschaften wohl sich verschieben, aber nirgendwo mangeln und nirgendwo gering sind. Welche besonderen Aufgaben jede einzelne Landschaft stellt, welche besonderen Mängel da bekämpft werden müssen, das wird ihm ja rasch deutlich werden — es sei denn, daß er selbst der Landschaft angehörig und aus ihrer Mundart mit Ohr und Zunge nicht hervorgewachsen ist, was leider nicht allzu selten vorkommt. Die Nichtunterscheidung stimmhafter und stimmloser Konsonanten bildet bekanntlich in einem sehr großen Teil Deutschlands ein Haupthindernis; gegen das gleichmäßig stimmlose *s* geht der Kampf in umfassenden westdeutschen Gegenden; Unlust, sich zu reinen Nasalvokalen zu bequemen, herrscht im Osten und

Norden, aber mißlicher noch ist die vielfache Öffnung der *i*-, *ü*- und *u*-Laute infolge der Lippenfaulheit auf den niederdeutschen Gebieten. Hier und da mag das akustisch Genügende auch bei eigentlich abweichender Lautbildung durchgehen; aber ein das Wesen der Laute berührendes Ausbiegen vor der Aufgabe darf nicht zugelassen werden, am allerwenigsten etwa konsonantisches Auslauten der Nasalvokale oder stimmloses deutsches *sch* (*š*) für französisch *j* (*ž*) und dergleichen. Damit die Klasse vorankomme und doch alle einzelnen wirklich durchgebildet werden, empfiehlt es sich, aus den auf bestimmten Gebieten (z. B. dem der Nasalvokale) noch Zurückgebliebenen besondere Abteilungen zu bilden, die sich zu neuer Kontrolle so lange zu melden haben, bis sie durch Freiwerden der einzelnen gänzlich zusammengeschmolzen sind. Inwieweit für die Lauteinübung Chorsprechen ein schätzbares Mittel ist, bleibt fraglicher; selbst wenn das sehr geschärfte Ohr des Lehrers dabei die Fehler der einzelnen zu hören vermag, was aber schwerer sein wird als die Kontrolle des Kapellmeisters über die Tonrichtigkeit der verschiedenen Instrumente, so ist größere Lässigkeit der Lauterzeugung innerhalb der Massenbetätigung nach allgemein menschlichem Gesetze gewiß. Der Wert dieser Übung besteht allerdings darin, daß alle die einzelnen häufiger und reichlicher zur Betätigung herangezogen werden und daß sie auch die Lahmeren in Gang bringt. Ist sie deshalb im Klassenunterricht berechtigt, so darf man ihr doch nicht zu viel überlassen wollen. Das Singen französischer Liedchen hat als Hilfsmittel für die Gewöhnung an energische und saubere Bildung der fremden Laute und zum Vertrautwerden mit dem fremden Sprachklang mehr und mehr Eingang gewonnen (wie das gleiche auch im Ausland mit deutschen Liedern geschehen ist). Sicher hat es zugleich den Wert einer willkommenen Unterbrechung und Belebung, und dazu noch den, daß eine häufige Wiederholung des gleichen hier nicht unnatürlich scheint und nicht ermüdend. (Auch die Anregung des Gemüts wird von Freunden der Einrichtung nicht mit Unrecht angeführt.) Freilich ist andrerseits doch die Aussprache im Gesang nicht die gleiche wie in der Rede; man denke nur an die Lautdauer, oder an das verstummende *e*, oder auch an den Klang gewisser anderer Vokale.

32. Bewahrung und Vervollkommnung. Durch eine gewissenhafte und energische Erledigung des ganzen einleitenden und wesentlich der Erlernung der Aussprache gewidmeten Kursus vermeidet man die mühselig-undankbare Arbeit, die rechte Aussprache während der weiteren Unterrichtszeit allmählich erzielen zu wollen mit stets neuem Korrigieren, Tadeln, Vormachen, Antreiben, Versuchen, in der Hoffnung auf eine schließlich befriedigend gelingende Nachahmung. Die Trennung der Aufgaben in unserm Sinne empfiehlt sich dringend; nur so empfängt das Ziel der physischen Richtigkeit für das Gefühl der Schüler seine volle Bedeutung. Aber daß die hier erfolgte Erlernung des Lautlichen damit für alle Folgezeit genüge, daß keine Unvollkommenheit, keine Gefährdung, kein Zurücksinken, kein Bedürfnis der Verbesserung und der Erneuerung bliebe, davon ist es freilich weit entfernt. Die Forderung einiger Fachvertreter, daß in dieser ersten Zeit eine „unverwüstliche" Aussprache gewonnen werden müsse, läßt mindestens psychologische Erfahrung vermissen. Der Umstand,

daß — neben wenig französischen Stunden der Woche — in sehr vielen andern Stunden doch die gewohnten Laute der eigenen Sprache das Sprechorgan beherrschen, läßt die Farbe jener fremden Laute immer wieder verblassen. Auch erlischt der Reiz des Neuen, und die nach dieser Seite angespannte Aufmerksamkeit läßt nach. Sie tritt namentlich auch dann zurück, wenn nun weiterhin an den Inhalt des zu Sprechenden steigende Ansprüche gestellt werden, wenn ein denkendes Suchen dieses Inhalts die Persönlichkeit stärker in Anspruch nimmt als die Verpflichtung zur rechten Lautdarstellung. Auch schon die Aufgabe, überhaupt größere Ganze zu sprechen oder zu lesen, und in allmählich rascherem Tempo, in leichterem Flusse und bestimmterer Sinnbetonung, gefährdet leicht die Sauberkeit des einzelnen. Wenn die Unterrichtenden hier nachgeben, so ist das Zurücksinken unaufhaltsam, zumal in den Lebensjahren, wo die Schüler sich den vollen Gehorsam im kleinen und behende Selbstzucht nicht mehr zuzumuten pflegen.

Es muß deshalb auf allen Stufen in den Schülern von Beginn jeder französischen Stunde an das Gefühl wach gehalten werden, daß es sich nun um eine körperliche Zusammenfassung handle ähnlich wie beim Singen und beim Turnen; ebenso fest beherrscht und von der gewohnten Rede abweichend wie beim Singen muß hier die Stimme bleiben, und ebenso straff gespannt und fest beherrscht wie beim Turnen die Muskeln; um eine Art von Mundturnen handelt es sich in der Tat.

Sehr ungünstig wirkt denn auch der Wechsel zwischen französischer und deutscher Rede innerhalb der französischen Unterrichtsstunde, und dasjenige Verfahren, welches ganz ohne die Muttersprache auszukommen sucht, hat sicherlich in Rücksicht auf die Aussprache großen Vorteil. Aber auch wo man auf die regelmäßige Hilfe der Muttersprache nicht verzichtet, soll man wenigstens nicht denselben Schüler Deutsch und Französisch dicht nacheinander oder durcheinander aussprechen lassen; man kann das vermeiden durch Verteilen der Rollen an verschiedene Schüler, was ja ohnehin den Unterricht belebt. Dagegen darf man vor Wiederholung, auch mehrfacher Wiederholung derselben zu sprechenden oder zu lesenden Wortreihe auch auf den schon höheren Stufen nicht als vor etwas zu Elementarem oder Zeitraubendem zurückschrecken; die wiederholte Lesung desselben Textes z. B. schult besser als das Lesen von vielerlei Verschiedenem.

Daß im Laufe des gesamten Unterrichtsganges ein- oder das anderemal ein erneutes Zusammenfassen aller die Aussprache angehenden Normen erfolge, mit neuer Feststellung der charakteristischen Unterschiede und dazu gehöriger Übung, auch wohl unter Ergänzung der theoretischen Belehrung, wird weder anfechtbar noch überflüssig sein. Die Zeit, wo in dem Englischen eine weitere lebende Sprache hinzuerworben werden soll, dürfte einen solchen phonetischen Wiederholungskursus besonders nahe legen. Noch gewisser aber ist, daß es nicht genügt, dem Rückgang des auf diesem Gebiete einmal erzielten Könnens zu wehren, sondern daß nach Maßgabe der sich folgenden Unterrichtsstufen steigende Ansprüche auch an die physische Beherrschung der Sprache gemacht werden müssen. In Leichtigkeit und Fluß, in der Verbindung von Geläufigkeit und Richtigkeit, dann

aber auch im Treffen des Satztones muß auf Oberstufen wirklich etwas anderes geleistet werden als auf unteren und mittleren — ein Zustand, von dem die Wirklichkeit vielfach noch sehr entfernt bleibt, wie man denn auch diesen ganzen Anspruch verkennen mußte, so lange wesentlich nur der Grammatik und dem Schreiben Wichtigkeit beigemessen ward. Die Aussprache ist ein Lerngebiet nicht nur für die Periode der Grundlegung, sondern bleibt ein Gebiet der Pflege für die ganze Unterrichtszeit — und darüber hinaus, für den, der die Sprache können und anwenden will.

Zunächst hier einige kleine Zusätze.

Den Ausgang zur Einübung der fremden Laute von bekannten geographischen und geschichtlichen Namen zu nehmen, wozu dann Sprichwörter und kleine Gedichte kommen sollen, hat z. B. Hausknecht in seiner Methodik des Englischen in Reins Encyklopaed. Handbuch empfohlen. Dies sei hier nur erwähnt, um darauf hinzuweisen, daß Hausknechts Arbeit in vielen und zwar wichtigen Beziehungen sehr wert ist, von den Lehrern auch des Französischen studiert und erwogen zu werden. — Zur Übung im unterscheidenden Hervorbringen der Laute schlägt z. B. Scherffig in seinem „Antibarbarus" das Verweilen bei Wörtern wie *saisissais*, *assaisonner*, *civilisation* vor. — Gewissen natürlichen Neigungen der deutschen Schüler immer wieder entgegenzutreten, kann kein sorgfältiger Fachlehrer versäumen, z. B. einer übereilten Aussprache des *a* in der Endung *ation*, oder der Aussprache eines *e* in Formen wie *oublierai*, usw. —

Mit diesem gesamten physisch-technischen Können nun ist freilich nur die eine Seite der Aussprachsicherheit verwirklicht. Dazu kommt denn — und kommt für den, der die Sprache wirklich kennen will — die lexikalische. Es gibt hier doch in der Tat ein sehr beträchtliches Maß des Unregelmäßigen, nicht nach allgemeinen Regeln Selbstverständlichen, dessen Kenntnis eben zur Kenntnis der Sprache gehört. In den bekannten Büchern über die französische Aussprache von Plötz und von Benecke ist dieses Material zusammengestellt, doch ohne daß es für alle Fälle oder für immer fixiert sein könnte. Die deutschen Lehrer sind (oder waren?) nicht selten, denen das Wissen und das Einprägen solcher, auch abgelegener Einzelheiten ein größeres Anliegen ist als das Können und Beherrschen des Regelmäßigen und Notwendigen. Jedenfalls darf diesem Hauptziel nicht die Zeit ohne Notwendigkeit gekürzt werden. Gleichwohl ist auf das Aufzeigen und Aneignen bestimmter Eigenheiten und Einzelheiten (mit denen der Lehrer sich vertraut gemacht haben muß) nicht zu verzichten. Hierher gehört die Unterscheidung zwischen stimmlosem und stimmhaftem *x* in bestimmten Wörtern, diejenige von *ll* und *l*, von *rr* und *r* in andern, der unregelmäßige Endkonsonant in *rang‿élevé*, *grand‿homme*, das Nichtlautbarwerden des *t* in *allât* oder in *court* (läuft) beim Binden mit Vokal und natürlich noch vieles andere.

* Um hier noch der neueren Entwicklung der Dinge zu gedenken, so ist der grundlegende Lautierkursus (den übrigens schon 1897 auch Hummel in einem Programm der Realschule zu Magdeburg empfohlen hatte und den, wie er in den letzten preußischen Lehrplänen erwähnt ist, so auch die österreichischen Instruktionen für Realschulen aufgenommen haben) nun auch von Steinmüller, und zwar als Kursus von vier bis sechs Wochen, befürwortet worden. Was phonetische Belehrung der Schüler betrifft, so findet Thiergen die „Erklärung der Entstehung nach ihrer Lautbildungsstelle bei allen vom Deutschen abweichenden Lauten unerläßlich". Die Fähigkeit des Lehrers dazu muß jedenfalls da sein, aber die Wirksamkeit theoretischer Belehrung erweist sich vielfach als unsicher: glückliches Treffen muß meist das Ende sein. Versuche mit einer zusammenhängenden Anwendung von Umschrift haben auch nach Thiergen ungünstige orthographische Nachwirkungen ergeben. Zeitweilig aber modifizierte Lautzeichen anzuwenden, wird auch von ihm für zulässig und rätlich befunden. „Die Benutzung phonetischer Texte in der ersten Periode kann als abgelehnt betrachtet werden", erklärt Steinmüller im Hinblick auf den Stand der didaktischen Literatur schon 1905. Daß der Lehrer „die charakteristischen Sprach- oder Dialektfehler seiner Schüler kennen und aufs Korn nehmen" müsse, wird wiederum von Thiergen betont. Etliche Anleitungen zur Schulaussprache sind denn auch ausdrücklich für bestimmte deutsche Landschaften eingerichtet. Hier sei die Wahrnehmung eingeflochten, daß man in norddeutschen Gegenden sehr geneigt scheint, eine energische Betonung der Endsilbe jedes Wortes zuungunsten der vorhergehenden Silben für französische Akzentuierung zu halten, während

man sich in Süddeutschland im allgemeinen gewöhnt hat, wenigstens beim Aussprechen einzelner französischer Wörter ganz unbefangen die erste Silbe kräftig zu betonen. Für Franzosen klingt beides unnatürlich, aber das erstere doch beinahe noch mehr als das letztere. Übrigens erwähnt auch Thiergen: „Die Regel, daß der *accent tonique* stets auf der letzten vollen Silbe ruhe, trifft nach Rousselot nur für die Einzelworte und den ruhig gesprochenen Satz zu.“ Bei ausdrucksvollem Lesen fällt eben der Ton auf die Silben, die dem Sinne nach die wichtigsten sind.

Auch über die Frage, ob mehr familiäre oder mehr akademische Aussprache, scheint der Meinungsstreit sich ziemlich beruhigt zu haben. Wie wenig wir Veranlassung nehmen dürfen, etwa eine familiäre Alltagsaussprache zum Ziel bei unserm Schulunterricht zu machen, betont noch neuerdings auch Hausknecht in den „Jahresberichten“. Meinerseits könnte ich hierfür noch auf die Kritik und die Beispiele in meiner Schrift „Zur Förderung des französischen Unterrichts“ (2. Aufl. 1895) S. 108 zurückverweisen. Ebendaselbst kommt übrigens nach Eindrücken aus der Wirklichkeit auf das Verhalten mancher Fachlehrer mit folgenden Worten die Rede: „Man kann sich zuweilen überzeugen, daß Lehrer, die in ihren schriftstellerischen oder sonstigen öffentlichen Äußerungen das Ziel sehr hoch nehmen, in ihrer Schulklasse mit sehr unvollkommener Durchschnittsleistung zufrieden sind; andere können im Korrigieren, im Vormachen, Vorschreien oder Erläutern sich selbst nie genug tun, und zwischen der Zeit und Kraft, die sie aufwenden, und dem Werte dieses Ziels gegenüber den Gesamtzielen des Unterrichts ist in der Tat kein rechtes Verhältnis. Daß bis jetzt nicht wenige Lehrer sich an der Aufgabe körperlich fast zugrunde gerichtet haben, darf nicht verschwiegen werden; es ist nicht bloß Zeichen rühmlicher Gewissenhaftigkeit und Hingabe, sondern doch auch unvollkommener Unterrichtskunst“ usw. Ferner ist in dem dortigen Zusammenhang der Gedanke ausgesprochen, über dessen Aufnahme und Verwirklichung ich ohne Kenntnis bin, daß nämlich, um den Schülern den Ernst der erhobenen Forderungen fühlbar zu machen, die Aussprache ausdrücklich bei den Zeugnisprädikaten in Betracht zu ziehen sei.

Von der Anschauung, daß in der französischen Schweiz keinerlei vorbildliche Aussprache erwartet und gesucht werden dürfe, wird man wohl nach des höchst sachverständigen Professors Hausknecht ausdrücklichen Darlegungen in den Jahresberichten allgemein zurückzukommen haben. Welch idealen Zustand würde es bedeuten, wenn auch nur unsere besten Fachlehrer sich völlig mit den Gebildeten von Genf und Lausanne messen könnten! Das Absprechen in diesen Dingen findet sich am leichtesten bei solchen, die in der Stümperei viel tiefer stecken bleiben, als sie ahnen.

Den mehr und mehr in Übung gekommenen Mustervorträgen französischer Rezitatoren darf man ihre anregende Kraft durchaus nicht absprechen, und eine von gewisser Seite dagegen erhobene grämliche oder eigensinnige Opposition verdient keine Würdigung. Wie der treffliche Direktor der Franckeschen Stiftungen, W. Fries, bemerkte, „geraten die Schüler in eine gewisse freudige Erregung bei dem Gedanken, mit einem hochgebildeten Vertreter des fremden Volkstums in persönliche Berührung zu kommen“. Nebenbei mögen diese Vorträge die günstige Wirkung haben, daß der Fachlehrer um so mehr darauf bedacht ist, nicht allzu fühlbar unter der Art des Nationalen zu bleiben. Von einer Seite sind französische „Wanderlehrer“ gewünscht worden, die etwa je fünf Wochen an einem Ort zu verweilen hätten, wobei sie offenbar auch als Lehrer der Lehrer gedacht sind. Zum Teil mögen die jungen *Assistants étrangers*, die inzwischen durch die preußische Regierung gewonnen worden sind, wünschenswerte Dienste in diesem Sinne leisten. Natürlich ist es auch wünschenswert, daß unsere Fachlehrer von den nicht ausbleibenden tatsächlichen Veränderungen in der herrschenden französischen Aussprache Kenntnis erhalten. Thiergen erwähnte in seiner Methodik nach einem neuen Besuche Frankreichs einige Punkte dieser Art, die mit meinen eigenen Beobachtungen übereinstimmen. (Sie betreffen u. a. die Aussprache der Endkonsonanten der Zahlwörter 5 bis 10.)

Die Hoffnungen, die man auf die Benutzung von Phonograph oder Grammophon setzt, sind offenbar — im Zusammenhang mit der allmählichen Vervollkommnung dieser Sprechmaschinen — im Steigen. Bei praktischen Vorführungen freilich läßt sich meist noch viel Unvollkommenheit (gegenüber der Vollständigkeit, Differenzierung und dem genuinen Klang des Lautbestandes) gewahren. Nur was ganz virtuose Sprachkünstler (wie z. B. Dr. Thudichum in Genf) hineingesprochen haben, kann rechten Wert beanspruchen. Jedenfalls aber hat man Ursache, die weitere Entwicklung dieses Gebietes mit Aufmerksamkeit zu verfolgen. Über

nähere Versuche berichtet z. B. ein Programm aus sehr sachkundiger Feder, von Reko in Wien, 1906. Zur Lieferung von Grammophonen und mannigfaltigen Texten dazu hört man die Buchhandlung von Violet in Stuttgart empfehlen. Sehr verdienstlich sind die Beiträge des Lektors Dr. Panconcelli-Calzia zu Marburg, der auch eine Bibliographia phonographica (bei Elwert) herausgibt.

Auch über den Wert des Singens französischer Lieder für die Erlernung der Aussprache hat man sich mehrfach weiter, meist in günstigem Sinne, geäußert. Die dabei bestimmter zu erzielende Unterscheidung stimmhafter und stimmloser Laute, der vokalische leise Stimmeinsatz. auch die Echtheit der Nasalvokale werden als Vorteile betont. Daß das Singen andrerseits für Wort- und Satzakzent und für den Rhythmus der gesprochenen Sprache keinen positiven Wert haben könne (hoffentlich auch keinen negativen!), muß anerkannt werden. Eine Abweisung dieser ganzen Übung als entbehrlich, spielerisch oder ähnlich ist wohl nur Ausfluß einer allgemeineren Verstimmung gegen modernere didaktische Bestrebungen. Wie das Singen von Liedern auch nach anderen Seiten Wert haben könne (zur Anregung des Gemüts, intimerer Befreundung mit der fremden Poesie, erwünschter Abwechslung in der Unterrichtsstunde), gehört nicht eigentlich in diesen Zusammenhang, sei aber hier sogleich mit berührt. Natürlich müssen die persönlichen Bedingungen für die Leitung dieses Gesanges gegeben sein.

Noch eins zum Schlusse. Nach v. Sallwürk „hat sich bei den Lehrern (zum Glück) eine gewisse phonetische Nervosität entwickelt, die ihnen nicht mehr gestattet, auch die fehlerhaftesten Lautbildungen geduldig anzuhören". Möge diese Art von Nervosität wirklich recht allgemein werden. Aber möge die Geduld darüber nicht verloren gehen, namentlich nicht die aktive Geduld, die Ausdauer.

B. Das Sprechen.

33. Berechtigung und Begrenzung des Ziels. Das Sprechenkönnen einer Sprache, mit der man sich lernend beschäftigt, bildet zweifellos ein höchst natürliches Ziel dieser Beschäftigung, ja das natürlichste von allen; selbst für die „toten" Sprachen hat man es bekanntlich bis in sehr neue Zeiten hinein mit viel Ernst und Ausdauer angestrebt, und für die lebenden hat man es nur vorübergehend fallen lassen können; dann mußte eine Reaktion eintreten, um es wieder aufzurichten. Es soll beim Französischen nun angestrebt werden an Schulen aller Art, an allen, die überhaupt diese Sprache treiben. So ist nicht nur die Vorschrift aller neueren Lehrpläne, in Preußen und in andern Staaten, sondern auch die herrschende Meinung und Forderung. Zwar scheinen gleichwohl Vertreter einer entgegengesetzten Meinung nicht auszusterben, und neben den gelegentlich redenden gibt es wohl noch zahlreiche stumme, wie das nach menschlichen Verhältnissen nicht anders sein kann. Die Gesichtspunkte, welche so lange auf dasselbe verzichten ließen, sind nicht ganz aufgegeben. Man zweifelt an der Möglichkeit — in stark besetzten Klassen, in wenig Stunden, im starren Schulleben; und an der Würdigkeit — gegenüber den höheren Aufgaben grammatisch-logischer oder doch rein geistiger Durchbildung. Weit überwiegender zeigt sich das Vertrauen, daß sich alles wirklich Wünschenswerte leisten lasse, und die Überzeugung, daß, es hier zu leisten — auch auf Kosten andrer, sonst hochgeschätzter Ziele —, wünschenswert sei.[1])

Auch hier wird, wie bei der Aussprache, ja weit mehr noch als bei dieser, eine ganz verständige Abwägung doch zu der Erkenntnis kommen,

[1]) Nach dem Referenten der Rheinischen Direktoren-Konferenz von 1899 (Masberg) stehen die Sprechübungen im Unterricht wie eine exotische Pflanze da, die der sorgfältigsten Pflege des Gärtners bedarf und durch eine falsche Behandlung geradezu vernichtet werden würde.

daß die Lösung der Aufgabe eine bescheidene bleiben muß. Wie schon oben ausgeführt: eine fremde Sprache wirklich sprechen zu können, ist so viel mehr, als der Unbefangene glaubt (das so lange übliche Lateinsprechen war in Wahrheit nach mehr als einer Seite gar kein eigentliches Sprechen), daß man weit unter dem Ziele bleiben und doch schon sehr viel Bemühung aufgewandt haben kann. Die natürlichen Bedingungen des Sshullebens stehen der Erreichung in der Tat vielfach entgegen. So zuversichtlich gegenwärtig die eifrigen Fachlehrer über die Hemmnisse hinweg zum vollen Ziel zu dringen glauben, so ist es am Ende doch besser, das Ziel gewissermaßen auf halbe Höhe zu setzen, um so weit wenigstens allgemein gelangen zu können. Aber auch das erfordert viel Erwägung, Umsicht und Arbeit, und unsere Ermäßigung des Ziels kann nicht Lockerung des Ernstes oder Nachlaß der Bemühung bedeuten. So weit, daß der Schulzögling nach seiner Entlassung nun in französisch redender Umgebung sich bereits geistig zu Hause fühlen könne, vermag kein Schulunterricht ihn zu führen. Aber die Vorbedingungen schaffen und ihn ein Stück weit auf dem Wege führen, das ist es, was die Schule kann und soll.

34. Irrende und rechte Methode. Ganz war auch früher, in der hinter uns liegenden Periode, das Ziel des Sprechens nicht ausgeschlossen. An solchen Anstalten, die nur ein wenig Französisch nebenbei treiben konnten, wurde hie und da wenigstens vom Lehrer auf oberen Stufen die Sprache angewandt, und vielleicht tönten auch schwache, stereotype Antworten aus dem Schülerkreise zurück, doch ohne daß das Ganze eine eigentliche Bedeutung gehabt hätte. Für die Reallehranstalten stand die Aufgabe jederzeit auf dem Papiere, und ein gewisses Maß von Zeit ward ihr wohl auch gewidmet. Aber das Ergebnis war durchweg unzulänglich, weil die Methode irre ging. Das Sprechen sollte allmählich aus der gesamten Beschäftigung mit der Sprache von selbst sich mit ergeben; schriftliche wie mündliche Übertragung aus dem Deutschen, allmählich an Sicherheit zunehmend, sollte der Weg zu rascher mündlicher Wortformulierung, und diese sollte gleichbedeutend mit Sprechen sein. Lauter psychologische Irrtümer. Die Themata der Sprechversuche waren abstrakt, die Rede ohne natürlichen Fluß und echte Betonung, den Höhepunkt bildeten zusammenhängende, vorbereitete „Vorträge“, die Aussprache war mangelhaft, das Ohr nicht an die Aufnahme mannigfaltiger und natürlicher Rede gewöhnt. Die Ausbildung der Lehrer war nach dieser Seite vielfach unzureichend, Beschränkung auf Stereotypes und Formelhaftes nicht ungewöhnlich. Von dem Ganzen ging kaum ein bildender Wert aus und jedenfalls kein praktisch schätzbarer Gewinn.

Die rechte Methode ruht auf andern Grundsätzen und andern Grundlagen. Sie nimmt Fühlung einerseits mit psychologischen Tatsachen oder Gesetzen, und andrerseits mit der Welt der Wirklichkeit. Zu dem letzteren gehört, daß sie nicht ein eigenes deutsches Schulfranzösisch gelten läßt, sondern der Sprache in ihrer echten Gestalt nachgeht. Zu jenen psychologischen Tatsachen, daß Sprechenkönnen eine Fertigkeit ist, nur durch Übung zu gewinnen, daß allein frühe, stete und vielseitige Übung ein nennenswertes Ergebnis bringen kann, auch daß die Übung vor allem dem

Einfachen und Nahen gelten muß und nicht dem Hohen und Fernen, und noch etliches andere.

35. Lautliche Erfordernisse. So steht denn die Aufgabe des Sprechens zunächst in enger Beziehung zu der bereits behandelten des Aussprechens. Man hat das Sprechen sich nicht ernstlich zum Ziele gesetzt, so lange man nicht wirkliche Lautrichtigkeit anstrebt. Und man wird der Aussprache schwerlich jene ernste Bemühung zuwenden und namentlich schwerlich sie ihr bewahren, wenn man die Sprache nur von gewisser Seite kennen, etwa nur lesen, nur in ihrer literarischen Verwendung verstehen will. Freilich gibt es auch ein Sprechen, ein fließendes, unbefangenes (oder dreistes) Sprechen ohne lautliche Richtigkeit, mit allerlei Lautsurrogaten, verschobenen Akzenten usw., das darum doch verstanden wird und seine praktische Brauchbarkeit besitzt, und man findet es sogar bei manchen, die zwischen Ausländern lange gelebt haben. Aber die Schule darf schon um ihrer selbst willen, um der ihr obliegenden Pflicht der Echtheit und der bestimmten Zucht willen, nicht auf den ihr möglichen Grad von Reinheit Verzicht leisten. Und obwohl gerade bei dem frei Gesprochenen Ungenauigkeit in Einzellauten und Betonung besonders leicht Platz greift, so darf aufmerksame und selbst peinliche Bekämpfung dieser Vernachlässigung nie ruhen. Und zwar erfolgt dieselbe am besten nicht durch eine gratis gegebene und darum auch nur halb angehörte Korrektur des Lehrers, sondern durch Nötigung zur Selbstverbesserung. Wenn die gesamte lautliche Gestaltung der Schülerrede in der Richtung auf Bestimmtheit vielfach zu einer vielleicht allzu energischen Artikulation, zu einer gewissen Manieriertheit der Aussprache gedeiht, so wird das kein Unglück, sondern für den deutschen Schülermund eher vorteilhaft sein. Auch der französische Tonfall mag etwas intensiv angewandt werden und soll jedenfalls selbst bei den kleinsten Antworten wie „Oui. monsieur“ nicht fehlen. Und natürlich soll die Rede des Lehrers auch ihrerseits sich von diesen Pflichten niemals entbinden, wie das im Eifer des Unterrichts doch gar leicht geschieht. Dagegen muß der Lehrer seinerseits über das Stadium der künstlichen Deutlichkeit, der pedantischen Langsamkeit und der starken Akzentuierung, das auch für ihn anfangs unerläßlich ist, so bald als tunlich hinausgehen und schon sehr frühzeitig trachten, seine Fragen und Bemerkungen in natürlicher Stimmstärke, Schnelligkeit und Modulation zu geben und zum Verständnis zu bringen. Eine ein- oder zweimalige Wiederholung der zuerst nicht aufgefaßten Äußerung gelangt meist doch, zuerst bei einigen Schülern, dann bei der Mehrzahl zum Verständnis; die Fähigkeit scharfer Sinnesbeobachtung ist ja diesem Alter noch eigen, und diejenige des kombinierenden Erratens, die eines frühen Kindesalters Stärke war, ist ihm noch nicht ganz verloren gegangen. Die Übung des Ohres aber ist eine der wichtigsten Aufgaben bei dem Betrieb der Sprechübungen. Schade, daß die Schüler zunächst immer nur den einen Sprechenden, nämlich den regelmäßigen Lehrer, zu hören bekommen, während eine gewisse Verschiedenheit des Klanges in mehr als einem Sinne fast mit jedem neu gegenübertretenden Individuum fühlbar wird.

36. Art der Übungen. Der Beginn der Sprechübungen kann sich bereits mit den Aussprache-Übungen des einleitenden Kurses verweben.

Jedenfalls haben kurze Fragen und Antworten einzutreten, sobald als nur das einfache Material zu solchen angeeignet worden ist; häufige Wiederholung des Gesprochenen, lebendiges Tempo des Betriebs, Behandlung der ganzen Sache durchaus unter dem Gesichtspunkt der körperlich-geistigen (ja mehr körperlichen als geistigen) Übung sind stehende Bedingungen. Ausgeschlossen muß von vornherein werden jedes allmähliche, stückelnde Hervorbringen der Antwort; dieselbe ist wie das Ergebnis einer Kopfrechenaufgabe im Stillen zurechtzulegen und erst dann auszusprechen. Die Fragen müssen aber auch so gestellt werden, daß der Inhalt der zu gebenden Antworten kein nennenswertes Suchen erfordert; den Charakter des Sachexamens soll das Frag- und Antwortspiel (so dürfen wir es nennen, wenn auch in besonderem Sinne) nicht erhalten, sonst kommt die Übung als solche nicht zur Geltung. Ebenso aber soll auch Übertragung deutsch gedachter Antworten ins Französische nicht den eigentlichen Vorgang bilden; sobald als möglich wenigstens (und es ist bei richtiger Art sehr bald möglich) sollen die Antworten unmittelbar aus dem auch sprachlich schon vorhandenen und bereit liegenden Stoffe heraus gegeben werden. Am leichtesten wäre das bei Verwendung der Zahlwörter, indem die in der fremden Sprache vorzunehmenden Rechenoperationen alsbald in ebenso raschem Tempo erfolgen können wie die entsprechenden deutschen einige Jahre vorher; sehr leicht auch bei einem Gebiete wie der Geographie von Frankreich, deren Behandlung oder Ausnutzung durchaus nicht allzu eintönig zu sein brauchte. Aber neben diesen sich gewissermaßen von selbst darbietenden Gelegenheiten schafft der geschickt eingerichtete Unterricht — worauf weiterhin noch die Rede kommen muß — alsbald zahlreiche andere. Kürze der Fragen, wie namentlich der Antworten, bleibt übrigens Norm für lange Zeit, und soweit die ganzen Antworten doch nicht in vollem Fluß gegeben werden können, ist auf das Innehalten verständiger Sprachtakte zu dringen. In dem Abschnitt vom Lesen haben wir hierauf zurückzukommen.

Um Abwechslung und neue Anregung hereinzubringen, sowie um die Ausbildung etwas vielseitiger zu machen, empfiehlt es sich, auch die Rolle des Fragens mitunter Schülern zuzuweisen, nur daß dann der Stoff (etwa eine behandelte Erzählung, ein schon reichlich besprochenes Anschauungsbild) noch unbedingter bereits beherrscht sein muß, um das Schleppen und Suchen auszuschließen.

37. Weitere Schwierigkeiten und Fragen. Es ist nicht allzu schwer, in dieser Weise auf den untersten Stufen ganz Befriedigendes zu leisten. Nicht ganz ungefährdet aber bleibt die Fortsetzung in den aufsteigenden Klassen. Der beherrschte und zu beherrschende Sprachstoff wird reichlicher und minder einfach, die Quellen werden mannigfaltiger, der Reiz tritt mit der Neuheit und mit der Knabenfrische zurück, auch die Unbefangenheit des Mundes schwindet bekanntlich gar sehr, und die geistigeren Seiten des Sprachunterrichts treten in den Vordergrund. Diesen Tatsachen gegenüber bedarf es einerseits der vollsten Energie, andrerseits aber auch der klugen Beschränkung. Die Fähigkeit, einfache Fragen unmittelbar aufzufassen und einfache Antworten möglichst unmittelbar zu geben, muß auf

allen Stufen der Hauptbestandteil der Sprechbetätigung, das maßgebende Ziel sein; daneben auch die, der zusammenhängenderen Rede des Lehrers vollständig zu folgen. Derjenigen, sich selbst in längerem Zusammenhang ohne wesentlichen Anstoß auszudrücken, mögen einzelne eher als der Durchschnitt der Klasse genügen, je nachdem Befähigung und Trieb vorhanden ist. Nur freilich sollen unter den kurzen, einfachen Antworten ja nicht etwa (wie man das nicht selten antrifft) solche verstanden sein, die nach der hier in Betracht kommenden Seite des Redenkönnens nichtsbedeutend sind, wie Bejahungs- und Verneinungsformeln, oder bloße Daten, Namen und Zahlen, oder auch die bloße Wiederholung eines Teils des vom Lehrer Gesagten.

Hieran übrigens knüpft sich noch die Frage, ob die Schülerantworten regelmäßig, unter Mitübernahme des hauptsächlichsten Wortinhalts der Frage, in vollständigem Satze gegeben werden sollen. Man ist nach Vorgang des deutschen Elementarunterrichts vielfach geneigt, diese Forderung zu stellen, womit man Nötigung zu zusammenhängendem Sprechen bezweckt. Aber gerade Zusammenhang und Fluß können dadurch sehr geschädigt werden, und außerdem die Natürlichkeit, so daß man sicher klug tut, kein Gesetz daraus zu machen, oder doch höchstens für eine Anfangsstufe. Die Natürlichkeit des Sprechens wird mindestens ebenso gefährdet oder gehemmt, wo man es an gedruckte Questionnaires anschließt, die ja in nicht wenigen Hilfsbüchern sich finden, auch wohl selbständig veröffentlicht sind. Sofern dieselben dem Lehrer die Aufgabe der Frageformung abnehmen sollen, sind sie eine zwar etwas beschämende Beigabe, aber doch weiter nicht bedenklich; wenn sie nur dazu dienen, den Lehrer auf die rechte Bahn zu bringen, und die verschiedenen Lehrer auf eine ungefähr gleiche Bahn (auf der sie sich dann weiterhin selbständig bewegen), so ist's noch besser. Auch ist gelegentliche Verwendung dieser Fragen zu schriftlicher Beantwortung durch die Schüler denkbar. Sollten sie dagegen zu gemeinsamer mündlicher Beantwortung nach vorhergehender Vorlesung benutzt werden, so wäre damit eine Unfreiheit, eine neue unerwünschte Herrschaft des gedruckten Buches gegeben, über die man doch durchaus sich zu erheben wünscht.[1])

38. Die materielle Seite der Sprechübungen. Bis jetzt haben wir uns nur mit der rein formalen Seite der Sprechübungen beschäftigt. Die Fähigkeit der unmittelbaren Aufnahme von Fragen und der unmittelbaren Erwiderung, welche beide durchaus Sache der persönlichen Gewöhnung oder Erziehung und durch kein noch so großes Wissen und Verstehen der Sprache schon gegeben sind, der Besitz der Unbefangenheit, die Überwindung der Verwirrung und der Scheu, das Nichtbedürfen einer umständlichen Übertragung in die Muttersprache und wieder aus derselben, diese Errungen-

[1]) Die Questionnaires bezeichnet z. B. v. Sallwürk als „eine traurige Einrichtung“. Auch sonst werden sie nachgerade meist bestimmt abgelehnt. — Von gewissen Seiten wird allerdings auch das Einprägen vollständiger Dialoge empfohlen. Das wird den formalen Wert haben können, den überhaupt das Einprägen und sichere Wiedergeben französischer Prosa für die Uebung des Mundes haben kann, aber über die gewonnene Sprachfertigkeit täuschen. — Für die Sprechübungen der früheren Periode darf das Verfahren gutgeheißen werden, daß der Lehrer den Inhalt der zu gebenden Antwort manchmal zuvor seinerseits zusammenhängend gibt und dann die darauf bezügliche Frage stellt.

schaft macht überhaupt den einen Teil des Sprechenkönnens einer fremden Sprache aus; sie kann vorhanden sein bei ganz geringem Umfang der Sprachkenntnis (wie das bei Kindern und bei Leuten niederen Bildungsstandes der Fall ist), und sie kann bei dem größten Umfang derselben fehlen. Dieser formalen Seite aber steht gegenüber die materielle: zum Sprechenkönnen gehört zweitens das ebenfalls möglichst unmittelbare Verfügen über den nötigen Wortschatz und die gebräuchlichen Wendungen (wobei „Konstruktionen", welche die Grammatik lehrt, mit einbegriffen sein mögen). Wenn der Schatz der überhaupt in der Sprache vorhandenen Worte und Wendungen unendlich ist, oder doch getrost so genannt werden darf, und wenn wir uns im allgemeinen doch wohl nur eines bescheidenen Teiles bemächtigen können, so kommt es darauf an, daß dieser Teil verständig gewählt sei, damit wir nicht gleichsam auf gewissen fernen Inseln des großen Wortalls angesiedelt seien, während wir doch einer Wohnung auf dem Festlande bedürfen, oder damit wir uns nicht auf das Fliegen legen, während wir nicht gelernt haben, zu Fuße zu gehen. Die wesentlich abstrakte Sprache der früher durchaus vorherrschenden Schullektüre ergab das Nötigste nur zufällig und spärlich. Eine äußerliche Ergänzung durch Memorieren aus systematisch angelegten Vokabularien mußte unter psychologisch-didaktischem Gesichtspunkt unerfreulich erscheinen und ist denn auch meist zurückgewiesen worden. Die Zuführung des Stoffes durch zusammenhängende Stücke, beschreibend, erzählend oder schildernd, auch noch unmittelbarer im Anschluß an Anschauungsbilder oder an die wirkliche Umgebung nebst darin sich vollziehenden Vorgängen ist seitdem als der natürlich gebotene Weg anerkannt. Jedenfalls sind bestimmte Sachkreise unentbehrlich, und erst mit ihrer Beherrschung fängt das Sprechenkönnen, dessen vorher ausgeführte formale Bedingungen natürlich außerdem erfüllt sein müssen, in Wahrheit an.

Daß der erste, der selbstverständlichste dieser Sachkreise gebildet wird durch die Gegenstände der nächsten Lebenssphäre, darüber ist man im ganzen einig; dahin gehören denn der menschliche Körper, seine Bekleidung, die Ausstattung der Wohnräume, die gewöhnlichsten Utensilien und Hantierungen, das Schulleben, dazu Stadt und Land, Erde und Himmel, Gesundheit und Krankheit, Reisen und Arbeiten usw., womit auch ein Anschluß an das einfachste geographische und wohl auch naturgeschichtliche Wissen gefunden wäre. Das ist in Wirklichkeit ein stattliches Ganzes und nicht etwa zu Beginn in Kürze abzumachen; vielmehr muß ein derartiges Sprechgebiet sich durch einen größeren Teil der Schulzeit hinziehen und passend verteilt werden, zumal Wiederholung auch für obere Stufen erforderlich bleibt. Ist mit alledem dem Unterricht eine Aufgabe zugewiesen, die derselbe früher als banausisch von sich gewiesen haben würde, so kann zur Rechtfertigung bemerkt werden nicht bloß, daß die vornehm abstrakte Natur unseres Unterrichts lange Zeit ein ganz fragwürdiger Vorzug desselben gewesen ist, sondern auch, daß der unabhängigeren, weniger angelehnten Verfügung über jene Stoffe ein eigentümlicher Bildungswert nicht fehlt. Die Benutzung von Bildern zu diesem Zweck (auf die nachher noch näher die Rede kommen muß) hat sich in den letzten Jahrzehnten weithin eingebürgert und sehr dazu beigetragen, die Lebendigkeit des Unterrichts

zu erhöhen, jene Eigenschaft, deren dieser ganze Sprachunterricht so entschieden bedarf.

* Daß der Unterricht durch eine zu breite Pflege inhaltleerer, geistloser Sprechübungen auch in seinem bildenden Werte bedauerlich herabgesetzt werden kann, darf nicht verkannt werden und ist von Gegnern der „Reform-Methode" nicht mit Unrecht betont worden. Sehr wünschenswert ist dabei, daß dem Lehrer Geist und Elastizität nicht fehle. Und jedenfalls dürfen wichtigere Unterrichtsziele über diesen Übungen nicht verfehlt werden. Ich darf bei diesem Punkte, wie bei andern in Frage stehenden, auf meine Aufsätze über das „Schwanken der Methode" usw. (siehe die Zusätze zu § 32) verweisen.

39. Beziehung zur Lektüre. Soweit das Elementar- oder das Lehrbuch die Stoffe darbietet, ist auch die Verbindung mit den übrigen Teilen des Sprachunterrichts hergestellt. Es versteht sich aber, daß zwischen der Lektüre und der Aufgabe des Sprechens ein dauerndes Verhältnis vorhanden sein muß. Die Lektüre gibt dauernd und stets wechselnd zum Sprechen Gelegenheit, und andrerseits hat die Sprechübung auch in den Dienst der Lektüre zu treten. Hiervon muß weiter unten noch die Rede sein; doch seien einige Bemerkungen schon hier nicht unterlassen. Die Lektüre der untersten Stufen eignet sich zur Verwandlung in Sprechstoff von Anfang bis zu Ende; das Hauptsächliche wie das Nebensächlichste mag mit Erfolg umgesetzt werden; bei demselbigen Stoffe gründlich zu verweilen, durch viel Wiederholung die Eindrücke fest zu machen, ist, obwohl es zu weit getrieben werden und auch hier schon sehr ermüden oder ertöten kann, doch im ganzen für diese Stufe unerläßlich. Weiter nach oben hin dagegen würde es weder dem Lesestoffe noch den natürlichen pädagogischen Zielen angemessen sein, alles einzelne in die Mühle der übenden Besprechung nehmen zu wollen. Hier muß also Zurückhaltung, Auswahl des Geeigneten und allmählich überhaupt eine freiere Beziehung zu dem Texte eintreten. Es wird sich da stets mehr empfehlen, Einzelnes und Bestimmtes zu näherer Wiedergabe herauszugreifen, als verflachende Inhaltsangaben zu kultivieren, die überhaupt, wenn nicht sehr gut gegeben, wenig Wert haben, und die sehr gut zu geben, meist viel Suchen und Versuchen erfordert. Wie weit die Besprechung sich von dem unmittelbar Vorliegenden zu entfernen, mit welchem Maße von Freiheit sie sich dem Texte gegenüber zu bewegen hat, wird im bestimmten Falle, je nach dem Gelingen, sich ergeben müssen. Zum mindesten müssen die Schüler, wenn sie selbst nicht zu leichtem und freiem Gedankenausdruck auf weiterem Gebiete gelangen, so weit kommen, daß sie dergleichen bei dem Lehrer verfolgen können, und wofern der letztere in erklärendem oder entwickelndem Vortrag sich gewandt zu ergehen vermag, bildet auch das einen schätzbaren Beitrag zur Schulung der Zöglinge; nur müssen sie eben nicht lässig dabei sitzen, sondern gefesselt, angeregt oder geklärt werden.[1])

40. Das Französische als Unterrichtssprache. Eine Zeitlang wurde großes Gewicht gelegt auf die Behandlung der Grammatik in französischer Sprache, und dieselbe erfolgte zum Teil selbst da, wo sonst im mündlichen

[1]) Einen besonderen Standpunkt hat J. Ziehen geltend gemacht, der aus den Sprechübungen alles Banale und Minderwertige ausschließen und dieselben wesentlich der Geschichte des fremden Landes, seiner Geographie, seinen großen Persönlichkeiten widmen will.

Gebrauch der fremden Sprache gar nichts versucht oder geleistet wurde. In diesem Falle war der Wert der abstrakten und formelhaften Wendungen gering und die Sache lief fast auf einen Selbstbetrug hinaus. Wo dagegen überhaupt ein gewisser Grad von Sprechfähigkeit erzielt ist, ist es weder fernliegend noch bedenklich, auch dieses Gebiet herbeizuziehen; es bildet immerhin eine weitere Gelegenheit zur Übung des Mundes und kann zur Erhöhung der allgemeinen Gewandtheit mit beitragen. Natürlich nicht so, daß man durchaus die schwierigsten Erklärungen in der fremden Sprache geben will, die vielleicht das Verständnis nur aufhalten. Die Abwehr überhaupt aber, wie sie zum Teil in den amtlichen Lehrplänen sich fand oder findet, ist nicht gerechtfertigt. (Gegen französisch wie englisch geschriebene Grammatiken sprechen sich allerdings noch die neuesten preußischen Lehrpläne von 1901 aus, aber vielleicht werden die Bedenken doch auch in diesem Punkte bald überwunden.) Ähnlich wie mit der Grammatik steht es dann mit den mehr wissenschaftlichen Gebieten, die, wenn auch in sehr bescheidenem Umfang, auf den oberen Stufen an die Lektüre sich anschließen, also Verslehre, Literaturgeschichte usw. Ja, diese Gebiete werden sich bei leidlicher Entwicklung der Gesamtklasse als besonders geeignet zur Anwendung der Fremdsprache darbieten. Anders steht es mit den synonymischen Unterscheidungen, wo immerhin in manchen Fällen eine treffende und aufklärende Umschreibung auch in der fremden Sprache nicht fern liegt, in vielen andern aber man mit Hilfe der Muttersprache am ehesten zu einer inneren Anschauung kommen wird. Im ganzen wird überhaupt da, wo tiefere neue Erkenntnis vermittelt und gewonnen werden soll, die Benutzung der Muttersprache sich meist als der zugleich kürzeste und bildendste Weg erweisen: so bei Begründung grammatischer Erscheinungen, bei tiefergehender Erklärung der Lektüre, der poetischen zumal, bei jeder feineren Begriffsunterscheidung. Und wenn man schon seit längerer Zeit wenigstens für die obersten Stufen die französische Sprache als Unterrichtssprache wünscht, so kann gesagt werden, daß dieselbe bei gesunden Verhältnissen in der Tat die regelmäßige oder doch vorherrschende Sprache sein soll und kann, freilich nicht etwa um jeden Preis, und namentlich nicht so, daß um eines eigensinnigen oder selbstgefälligen Festhaltens an ihr willen dem Unterricht ein untiefer Charakter verliehen, daß auf ernstes bildendes Einwirken verzichtet würde.

Längst hat man auch gefühlt, daß, um die Aufgabe des Sprechenlehrens zu lösen, die Schule etwas entbehrt, worin man wohl geradezu die einzig natürliche und unentbehrliche Grundlage des Erlernens erblickt: in den Stunden denkt und übt man miteinander, aber lebt nicht in vollerem Sinne miteinander, erlebt gewissermaßen nichts; es lösen sich nicht die vielen kleinen und großen Vorgänge freierer Lebensverhältnisse ab, regen nicht Empfindung und Äußerung und Austausch an. Denn dies gerade wäre allerdings das natürliche Gebiet für das Sprechenlernen; was in solchem Zusammenhang gesprochen und gehört worden ist, prägt sich ganz anders ein und taucht später in ähnlicher äußerer oder innerer Situation wie von selbst wieder auf. So legt man denn nun fast überall Wert darauf, daß wenigstens die wirklichen kleinen Vorkommnisse des Klassenlebens aus-

drücklich in der fremden Sprache berührt werden, also die regelmäßigen, wie Kommen und Gehen, Öffnen und Schließen und so weiter, und natürlich auch das Außergewöhnlichere, das etwa vorkommt. Wird dabei ein kleiner Vorrat von festen Wendungen oft oder immer wieder in den Mund genommen, so ist das nicht anzufechten, es entsteht damit eben auch ein, wenngleich bescheidener, doch fester Besitz. Die Technik dieser Übung hat sich dahin ausgebildet, daß nicht bloß der handelnde Schüler oder der Lehrer sagt, was er tut, sondern auch die Zuschauenden und Zuhörenden in der Klasse regelmäßig die Handlung (mit veränderter grammatischer Person etc.) bezeichnen. Natürlich bleibt dergleichen auf untere Stufen beschränkt.

41. Das mögliche Ergebnis. Über einen bescheidenen Besitz kommt man, wie schon vorher angedeutet, mit alledem nicht hinaus. Indessen daß etwas vorhanden ist, ein Maß von Gewöhnung, von Sicherheit, von Unmittelbarkeit und Leichtigkeit im Aufnehmen und Erwidern, und ein Maß von verfügbarem Sprachmaterial, daß mit beidem der Weg zu wirklich sprechendem Beherrschen der Sprache betreten ist und man nur auf der Linie fortzuschreiten braucht, das darf am Ende wertvoll genug genannt werden, um mit diesem Ernst angestrebt zu werden. Und sofern es den früher allein hochgeschätzten abstrakteren Aufgaben des Unterrichts einen Teil der Zeit hinwegnimmt, wird doch das Gesamtziel damit nicht geschädigt, sondern gefördert.[1])

42. Höher gehende Forderungen. Aber mit allem Ausgeführten ist nur einem Standpunkt Rechnung getragen, der der großen Mehrzahl der Schulen oder Fachlehrer bis jetzt genügt hat und vielen wohl weiterhin genügen wird, manchem auch die Grenze des Erreichbaren bedeuten mag. Nun aber fehlen andrerseits diejenigen längst nicht mehr, denen diese ganze Rolle der Sprechübungen viel zu kümmerlich erscheint, die für das Sprechen eine ganz andere Rangstellung und Rolle fordern und ihm weit höhere, vollere Ziele stecken — eine Verschiedenheit der Auffassung, die ja in den einleitenden Betrachtungen bereits dargelegt ist. Rangstellung,

---

[1]) Um den Zweifel an dem Wert aller gemeinsamen Klassenübungen im Sprechen zu begründen, hat man auch ziffernmäßig ausgerechnet, wie viel Minuten innerhalb einer Lektion und innerhalb einer Woche und eines Schuljahrs auf den einzelnen Schüler einer stark besetzten Klasse kämen, was denn freilich recht geringe Zahlen ergibt. Aber diese Zahlen beweisen durchaus nicht so viel, wie es scheint: nicht bloß kommt bei lebendigem Tempo tatsächlich mehr heraus, sondern es ist auch dem wirklichen psychologischen Verhältnis nicht Rechnung getragen: die Beteiligung auch der nicht unmittelbar den Mund öffnenden Schüler ist von Belang. Unser deutscher Klassenunterricht ist doch etwas anderes als summierter Einzelunterricht.

Eigentümlich stellte sich die Direktorenkonferenz in Schleswig-Holstein von 1899 zu den Sprechübungen. Sie erklärte dieselben für unentbehrlich auf der Stufe des Anfangsunterrichts, ließ sie aber auf der Mittelstufe zurücktreten, um ihnen dann an Realanstalten in den oberen Klassen wieder einen größeren Umfang zuzugestehen. An Gymnasien wurde von ihnen nur in den beiden ersten Jahren ein bescheidener Erfolg erwartet, in den folgenden Klassen sollten sie aus Mangel an Zeit unterbleiben.

Zum Teil hofft man, die Sprechübungen auch außerhalb der Schulstunden, in Pausen, bei sonstigem Zusammenkommen, in privaten Veranstaltungen der Schüler betrieben zu sehen, und diese Anregung mag unter Umständen Erfolg haben.

Daß das während der Schulzeit erzielte Maß von Sprechfertigkeit im Laufe längerer Ferien wieder starke Einbuße zu erleiden pflegt, wird nicht mit Unrecht beklagt; es darf aber daraus doch kein Grund gegen den ernstlichen Betrieb des Sprechens überhaupt entnommen werden. Die einmal besessene Fertigkeit wird doch auch verhältnismäßig leicht wiedergewonnen.

Rolle und Ziele wurden soeben genannt. Zunächst also soll das Sprechen nicht etwa als eine zu den eigentlichen und Hauptaufgaben nur hinzukommende nebensächliche und allenfalls auch entbehrliche angesehen werden, sondern eine Hauptaufgabe, vielleicht die vorwiegendste von allen, bilden. Es soll zweitens auch nicht nur am Rande der Unterrichtsstunden oder zwischen den Hauptbetätigungen seine Stelle finden, sondern den gesamten Unterricht durchziehen und vielleicht die übrigen Betätigungen mehr in den Dienst seiner Zwecke nehmen, als daß es seinerseits nur begleitete und diente. Es soll drittens auch nicht eine bloße Vorschulung oder ein ganz partielles Können angestrebt werden, sondern eine wirklich allgemeine Fähigkeit zum mündlichen Gebrauch der fremden Sprache.[1]) Diese Auffassung muß durchaus verständlich erscheinen als Reaktion gegen den früheren vollständigen oder doch fast vollständigen Verzicht auf mündliche Sprachbeherrschung, gegen die bequeme Ablehnung dieses Zieles als eines unmöglichen oder auch die etwas heuchlerische Ablehnung desselben als eines unwürdigen, gegen die selbstzufriedene und selbstgefällige Beschränkung auf traditionelle Linien, gegen eine willkürlich scholastische Wertung der einzelnen Ziele. Nicht mit Unrecht wird jetzt immer wieder daran erinnert, daß Sprechenkönnen das natürlichste Ziel der Beschäftigung mit einer Sprache sei (wofern dieselbe nicht dem rein wissenschaftlichen Zweck theoretisch-vergleichender Erkenntnis diene). Das tatsächliche Verfehlen dieses Zieles trotz mehrjähriger Lernzeit ist nicht mehr bloß in den Augen der Naiven ein Fehlgehen überhaupt, sondern stößt gerade auch bei tieferer Einsicht in Natur und Wert der Sprache und des Sprachunterrichts auf ein ähnliches Urteil. Dazu aber kommt (wie schon in unsern einleitenden Betrachtungen aufgeführt) ein gegen früher verändertes und in noch vollerer Veränderung begriffenes praktisches Bedürfnis, die sich steigernde Notwendigkeit eines unmittelbaren Verkehrs mit dem Auslande, der Befähigung zum Wettbewerb mit anderen spracheifrigen Nationen. Durch den bei unsern Pedanten üblichen Spott gegen das Parlierenkönnen lassen sich die Weltkundigen und Einsichtigen doch nicht auf die Dauer zum Schweigen bringen. Wenn dieses Können nicht am Wege aufgerafft, nicht auf zufällige und äußerliche Art angeeignet worden, vielmehr unter schulmäßiger Zucht und Überwachung und in planvollem Stufengang und Zusammenhang erworben worden ist, dann ist es auch von erzieherischem Standpunkt aus etwas recht Schätzbares. Zumal aber, wenn der (soeben erwähnte) Zusammenhang zugleich als eine regelmäßige Verbindung von Übung und Erkenntnis hergestellt wird, als Zusammenhang zwischen der Sprechübung und der Grammatik, der Wortunterscheidung, der Stilistik (die man auch weiter denn als Lehre vom Schreibstil fassen kann), der Kulturkenntnis.

43. Mögliche Verwirklichung. Für eine solche zentrale Stellung der

[1]) So verlangte z. B. auf der Direktorenkonferenz der Provinz Hannover von 1895 der eine der beiden Berichterstatter über dieses Thema geradezu, der Schüler solle nach dem Verlassen der Schule (Realanstalten sind gemeint) befähigt sein, sich über jeden Gegenstand, der im täglichen Leben zur Sprache kommen könne, sogar technischer, kommerzieller und wissenschaftlicher Art, idiomatisch richtig, d. h. mit richtigem Wort- und Satzton, richtigem Klang und den dem jeweiligen Gesprächsstoff am besten entsprechenden Ausdrücken, im Verkehr mit Franzosen und Engländern auszudrücken.

Sprechbetätigung sind bestimmte Vorarbeiten und besondere Bemühungen nicht versäumt worden. An sich ist eine Einführung in die Grammatik, Formenlehre und mehr noch Syntax ohne Zweifel von der Sprechübung aus sehr wohl tunlich, indem der Lehrer seine eigenen Wendungen so wählt, so anordnet, so wiederholt und wiederholen läßt, daß die zu gewinnende Anschauung der Gesetze sich in natürlicher Weise daraus ergibt, und die Erkenntnis kann dadurch eine lebendigere werden als auf den sonst üblichen Schulwegen.[1]) Im Grunde würde damit ein ähnlicher Weg beschritten, wie ihn ein verständiger Unterricht für die Grammatik der Muttersprache anwendet.[2]) Wie der Wortschatz — nicht bloß als Wortvorrat nebst Wissen um die Bedeutungen, sondern auch als Beherrschung zusammengehöriger Gruppen und als Unterscheidung zwischen den aneinandergrenzenden — mit den Sprechübungen dargeboten und gewonnen werden kann, ist noch viel leichter zu sehen. Und was an sachlichen Mitteilungen und Erläuterungen (z. B. über französische Sitten, Geschichte, Einrichtungen, Landesart, Persönlichkeiten, Ereignisse) während des gesamten Ablaufs des Unterrichts zu geben ist, wird, wenn in der fremden Sprache gegeben, einen doppelten Vorteil haben: einmal, daß es niemals als Unterbrechung des Fachunterrichts, als Abschweifung mit fragwürdiger Berechtigung betrachtet werden kann, denn es ist immer auch nach der sprachlichen Seite lehrreich; und dann, daß es die fremde Kultur (um diesen zusammenfassenden Ausdruck für alles oben Angedeutete zu gebrauchen) mehr in ihrem eigenen Gewande, unter den nationalen Bezeichnungen, vorführt.

Alles in allem kann man also in einem französischen Unterricht, der den Gebrauch der fremden Sprache so reichlich einschließt, durchaus die vollkommnere Form sehen und ihre Anwendung sogar befürworten, wofern es die persönlichen Bedingungen ermöglichen und der nötige Tiefgang des Unterrichts gewahrt wird! Dieser Tiefgang aber schließt ein: wirklich festen Plan für den Zusammenhang des einzelnen, regelmäßige Zumutungen an das Denken, nicht bloß an das Übernehmen und Nachahmen, präzise Zusammenfassung des Theoretischen in regelmäßiger Abstufung, wirkliches Verständlichmachen des Dargebotenen, Sicherung der inneren Anschauung, innere Mitarbeit bei der Rezeption, unerbittliche Schulung auch des einzelnen Schülers und nicht bloß eine durchschnittliche der Gesamtheit, Anregung auch der höheren Geisteskräfte oder namentlich der höher begabten Schüler, der geistigeren Naturen, durch entsprechende Aufgaben, Zumutungen, Gelegenheiten. Aber daß damit sehr viel gefordert

[1]) Für die Einführung in die Formen des französischen Relativsatzes gibt z. B. Quiehl (Musspr. und Sprechfertigkeit 4. Aufl. S. 237) folgende Sätze, offenbar im Anschluß an ein Wandbild: *La fille rentre de l'école; elle accompagne son frère.* Und darauf: *La fille qui accompagne son frère, rentre de l'école. — La dame offre une grappe de raisin au chasseur; cette grappe vient d'être cueillie.* Hierauf: *La grappe de raisin que la dame offre au chasseur, vient d'être cueillie. — Le toit de la maison est couvert de neige; cette maison est une fabrique.* Alsdann: *La maison dont le toit est couvert de neige, est une fabrique.* Der Fehler, durch das deutsche *dessen Dach* verführt nun den Artikel vor *toit* auszulassen, wird hierbei für sehr unwahrscheinlich gehalten. Reichliches und vorbildliches Material dieser Art findet sich in verschiedenen neueren Unterrichtswerken.

[2]) Vgl. z. B. das Hilfsbuch f. d. deutschen Sprachunterricht von Ad. Matthias, 8. Aufl Düsseldorf 1913.

ist, muß anerkannt und betont werden. Unmöglich kann es nicht sein, alle jene Aufgaben mit der Pflege der gesprochenen Sprache zu verweben, und das Können in diesem Sinne mag sich noch sehr erhöhen oder doch verbreiten. Natürlich nicht bloß als didaktisches Können. Persönlich muß der Lehrer, der auf diesem Wege schreiten will, eine bedeutende Sicherheit, Gewandtheit und Vielseitigkeit der Sprachbeherrschung neben einem hellen Blick und feinem inneren Rapport mit den Schülern haben. Wo dieses glückliche Zusammentreffen oder wohl besser dieses Ergebnis eindringender Studien und energischer Selbsterziehung vorhanden ist, da kann man dem so erteilten Unterricht mit Wohlgefallen folgen: und es ist auch keineswegs ausgeschlossen, daß hervorragendes persönliches Können einzelner sich allmählich durch Nachahmung auf manche andere überträgt. Aber ohne jene zuverlässige Grundlage des wirklichen persönlichen Könnens ist dieser Unterricht der Gefahr einer bedauerlichen Oberflächlichkeit der geistigen Wirkung ausgesetzt.

44. Bedenken und Bedingungen. Die Bereitwilligkeit der Jugend zum bloßen Nachahmen beweist noch nicht, daß das Nachahmen der normale Weg sei, um sie zu bilden. Das bloße Übermitteln eines breiten Stoffes an Ausdrücken und Wendungen, das bloße Hineingewöhnen in diese Wendungen nach der inhaltlichen wie der physischen Seite geht doch über Abrichtung nicht wesentlich hinaus. Die Anschauung der fremden Kulturwelt wird eine unlebendige zum großen Teil bleiben müssen, und ihre Bedeutung kann immer nur die einer Hilfe, einer Anregung, einer Ausgestaltung sein: zu einer Hauptlinie bildenden Unterrichts kann sie schwerlich werden. Es ist fast immer ein gutes Zeichen, wenn die Lehrer sich neuen Zielen bereitwillig öffnen und sich gern in deren Dienst stellen; bei den Ablehnenden spricht doch vielleicht häufiger Schwerfälligkeit, Eigensinn, Bequemlichkeit oder Beschränktheit als größere ethisch-technische Einsicht und Reife. Aber wer, selbst unbeflügelt, zum Fliegen sich zwingen will und andere zum Fliegen bringen, bietet kein anmutendes Schauspiel. Es kann auf dem uns hier beschäftigenden Unterrichtsweg auch eine klägliche Öde, ein bedauerlicher Tiefstand der Klasse, ein sehr äußerlicher Ablauf des Lernprozesses, ein Herumtreten auf dem dürren Sande des Wortmäßigen, ein spielerisches Ausfüllen der Stunden stattfinden, das mit unsern Vorstellungen von Jugendbildung doch wohl in Zukunft so wenig sich vertragen wird wie in der Vergangenheit. Es ist wahr, daß im Ausland die Annahme einer derartigen „direkten“ Methode viel unbedenklicher erfolgt, ja in Frankreich bekanntlich ohne weiteres vorgeschrieben worden ist. Es kann uns nur recht sein, wenn viele Versuche gemacht werden, aus denen wir etwas werden lernen können. Doch scheuen wir es wohl mehr als das Ausland, uns in didaktischem Zickzack zu bewegen und vielleicht über ein Jahrzehnt das Signal zu einer vollen Umkehr zu empfangen. Bedächtigkeit kann unser Fehler sein und unser Vorzug. Zur Vorsicht stimmt uns auch die Rücksicht auf das Zusammenwirken der verschiedenen Fachlehrer einer Anstalt, das sich von unserer Auffassung von bildender Wirkung der Schule nicht trennen läßt und das erst bei reichlicher Durchbildung jener neuen Unterrichtsweise erwartet werden kann. Zur Vorsicht mahnt ferner

die Höhe der Anforderung an die körperliche Leistungsfähigkeit der Fachlehrer. (Ein ausländischer Beobachter eines unserer geschicktesten Sprachlehrer von der neueren Richtung äußerte noch jüngst öffentlich zugleich mit hoher Anerkennung für das Geleistete, daß bei diesem Lehrverfahren die Fachlehrer nur auf eine ganz kurze Lebenszeit rechnen könnten.) Es bedarf mindestens noch geeigneter Maßnahmen, um einen großen Teil der körperlichen Arbeit vom Lehrer auf die Schüler hinüberzuleiten, und zudem der Entlastung dieser Sprachlehrer in ihrer wöchentlichen Stundenzahl. Im ganzen aber ist es durchaus nicht notwendig, sondern ist nur eine bedauerliche Wirkung menschlicher Unvollkommenheit, wenn gegenwärtig die Vertreter der einen und der anderen Methode großenteils persönlich mit Leidenschaft, mitunter mit Haß und Hohn, und gelegentlich auch mit Unterschiebung häßlicher Motive gegeneinander zu Felde ziehen. Was dem Tüchtigen gelingt, wird darum noch nicht möglich und empfehlenswert für jedermann, und ein Maß passiven Widerstandes ist noch nicht gerade ein Beweis von Verstocktheit des Herzens oder sonstigem grobem persönlichem Defekt. Aber andrerseits ist, wer für sich über die überlieferten Ziele und Wege hinaus neue sucht, ungebahntere nicht scheut, vollere Ergebnisse sich selbst und seiner Arbeit abgewinnen will, darum nicht als ein Tollkopf oder Schwindler oder vielleicht auch nur als Störenfried anzufeinden. Idealist kann man hüben und drüben sein, und am Ende auch hüben und drüben Philister, das letztere aber wohl doch etwas leichter hüben als drüben.

* Und von der hiermit bezeichneten Auffassung der Dinge haben auch die Erfahrungen wie die literarischen Stimmen der letzten Jahre nicht irgendwie wesentlich hinwegführen können. Es wurde nur immer wieder der Eindruck gewonnen, daß Lehrer von besonderer Gewandtheit, Sachbeherrschung, Energie und Erfindungsgabe nur mit Unrecht in ihrer didaktischen Bewegungsfreiheit beschränkt werden würden, daß aber nur unter sehr günstigen Bedingungen jener geistige Tiefgang des Unterrichts bei möglichst weitgehender Anwendung des direkten Verfahrens verbürgt sein werde, so daß die Mehrzahl der Fachlehrer offenbar mit Recht sich lieber auf halber Höhe hält — was keine Halbheit bedeutet, wenn es auf seine Art zu positivem Ergebnis führt.

45. Planvolle Durchführung. Mag nun die mündliche Übung in der fremden Sprache den gesamten Unterricht durchziehen oder mögen Sprechübungen mehr am Rande mit hergehen, ein bestimmter Plan dafür ist insofern wünschenswert, als sie sich auf ein bestimmtes und umfassendes konkretes Stoffgebiet erstrecken sollen. Wie in den Dienst des Wortschatzes und der Phraseologie, so haben diese Übungen namentlich auch in denjenigen der Kulturkenntnis zu treten. Daß sie gleichzeitig in ein Verhältnis gegenseitiger Hilfe zur Grammatik treten können, ward schon berührt. Einige nähere Bemerkungen über diesen letzten Punkt werden naturgemäß dem Abschnitt über die Grammatik vorbehalten. Ebenso muß auf die Bedeutung für Wortschatz und anderes unten in den betreffenden Abschnitten noch die Rede kommen.

Nicht immer hat man für diese Übungen einen regelmäßigen Anschluß gesucht, eine Art von organischer Verbindung erstrebt. Die Sprechversuche tauchten ehedem wohl gelegentlich auf, wenn dem Lehrer ein solcher Versuch zu Sinne kam, wenn ihm einfiel, daß in dieser Hinsicht etwas wenigstens doch auch erreicht werden müsse, wenn er die Entwicklung seiner Schüler durch solche praktische Versuche prüfen wollte, und er nahm den

Ausgang dann entweder von irgend einem augenblicklichen Vorkommnis oder von einer Stelle der Lektüre oder von irgend einem Thema des Alltagslebens. Ganz anders, wenn man besondere Vokabularien zugrunde legte, nach sachlichen Gruppen oder auch nach sprachlicher Verwandtschaft geordnet, wobei es aber, wenn der Lehrer nicht eine große Kunst besaß, viel auf Aufzählungen oder simple Definitionen hinauslief. Wieder eine andere Art und Weise ergab die Benutzung von Gesprächbüchern, die wesentlich zum Memorieren von Fragen und Antworten führen mußten. Während diese Gesprächbücher oder die in andere Lehrbücher eingefügten Dialoge sich fast immer nach Sachgebieten ordnen, hat auch der Versuch nicht gefehlt, sie nach grammatisch-phraseologischen Gesichtspunkten aufzubauen. (So wenigstens in den sorgsam ausgearbeiteten „Fr. Sprechübungen" des norwegischen Gelehrten J. Storm, deutsch Bielefeld, Velhagen.) Am nächsten liegt es natürlich, die Sprechübungen an das in der fremden Sprache Gelesene anzuschließen. Die kleinen Erzählungen, Beschreibungen oder auch Gedichte der Anfängerbücher ergeben immer diese Möglichkeit. Aber sie werden sehr übertroffen durch die besonders gewählten und zurechtgemachten Stücke der neueren Elementar- oder Lesebücher, welche ohne sprachliche Isolierung den Stoff und den Wortschatz für die verschiedenen wünschenswerten Sachgebiete darbieten und deren Benutzung nach und nach wohl ziemlich allgemein geworden ist. Auch die über das Elementare hinaus, in das Kulturelle, National-Geschichtliche, in die Sphäre der Technik oder Wissenschaft planvoll hineinführenden Bücher bieten zu mündlichen Besprechungen in der Fremdsprache immer treffliche Gelegenheit. Inwieweit die höheren Lektürestoffe dies tun, ist eine andere Frage, die aber oben schon berührt wurde.

Dazu nun aber der Anschluß der Sprechübungen an die sinnliche Anschauung der Gegenstände. Dazu — oder vielleicht auch dagegen, anstatt jener andern? In der Tat ist die Einführung in die Sprache und die Sprechfähigkeit von manchen möglichst ausschließlich an diese Anschauung sinnlicher Gegenstände, Vorgänge und Bilder geknüpft worden, und seit den Versuchen und der schriftstellerischen Empfehlung durch Ferd. Schmidt (in den Lehrpr. u. Lehrg. 1890, Heft 65) haben zahlreiche Fachgenossen sich so ernstlich mit der Aufgabe befaßt, es ist auch eine so reichliche Literatur darüber entstanden, daß man nun darin einen ganz eigenartigen und selbständigen Teil des französischen Unterrichts zu sehen hat, der denn auch (obwohl nicht alle Fachlehrer ihn pflegen und namentlich nicht alle ihn gleichmäßig schätzen) eine besondere Beleuchtung hier nahe legt.

* Im Grunde gelten die Fragen, die sich an das Sprechen anknüpfen, teils der Zielsetzung, teils der möglichen Bedeutung, teils dem psychologischen Verlauf, teils der Organisation und teils der Technik. An neueren und neuesten Äußerungen darüber fehlt es natürlich nicht, und auch an grundsätzlicher Meinungsverschiedenheit noch keineswegs. Aber neue Gesichtspunkte lassen sich schwerlich noch aufstellen. Was die mögliche Bedeutung der Sprechübungen innerhalb des Bildungsplans und im Zusammenhang damit die Zielsetzung betrifft, so möchte ich auch hier zunächst auf einige Stellen meiner Schrift „Zur Förderung des französischen Unterrichts" zurückweisen. „Es gilt, das Sprechen richtig in das Ganze der Lernarbeit einzufügen. Und auf welche Weise? Es soll eine lebendigere Auffassung der Sprache auch nach ihrer sinnlich-wirklichen Existenz vermitteln, soll ein unmittelbares Verhältnis zur aktuellen Sprache, soll das Gefühl nutzbaren Erfolges, soll Freude am fertigen

Können geben, soll auch zur lebendigen Erfassung und Ausnützung der Lektüre beitragen, soll Zusammenfassung der persönlichen Kräfte bewirken, soll eine Ergänzung der abstrakten Schulungsmittel sein" usw. (S. 111, 2. Aufl.). Und an anderer Stelle: „Darum bleibt unser Schulsprechen doch im wesentlichen immer nur Vorschulung, ein Erziehen des Ohres und Mundes zum Notwendigen (was nicht wenig ist!) und zur weiteren Bildsamkeit, nebst einer gewissen Ausstattung mit Material an Sachbezeichnungen und Redewendungen, womöglich noch Erziehung zu einer gewissen Unbefangenheit im Versuch" (ibid. S. 110). Hausknecht sagt in der „Deutschen Schulerziehung": „Das Parlieren ist nur eins der Mittel der Spracherlernung, allerdings eins der wirksamsten und förderndsten." Und die Spracherlernung selbst bezeichnet er als Mittel zu einem tieferen Eindringen in den Geist des fremden Kulturvolks. „Die Sprechfertigkeit", sagt er in den Jahresberichten, „ist ein geistiges Bildungsmittel, das zugleich eine ethische Förderung bedeutet." Daß das Streben nach solcher Fertigkeit (oder nach Fertigkeit überhaupt) demjenigen nach Bildung feindlich werden müsse, leugnet er ausdrücklich gegenüber der von Budde aufgestellten Alternative „Fertigkeit oder Bildung". „Sprechfertigkeit obenanstellen", sagt freilich auch Steinmüller und mit Recht, „heißt das Wesen der Schule verkennen." Thiergen, der zunächst die praktische Unentbehrlichkeit des Sprechenkönnens betont, steckt ihm allerdings in großem Optimismus ein hohes Ziel: „Wir müssen die Schüler in den Stand setzen, über die Dinge des Alltagslebens ebenso zu sprechen wie über die Ergebnisse der neueren und neuesten Literatur." Man ist von derartigen Hoffnungen wohl nachgerade zurückgekommen; selbst die Schüler unserer vortrefflichsten Fachlehrer leisten das nicht. Aber Thiergen bemerkt mit Recht, wie viel das Gefühl eines gewissen Könnens auf diesem Gebiete den Schülern wert sei und ein wie belebendes Element diese Übungen in den Unterricht zu bringen vermögen, auch daß sie dem jugendlichen Alter noch nicht langweilig seien — wenn sich auch nicht „solche Stunden von den früher üblichen wie Sonnenschein und trüber Himmel scheiden": denn tatsächlich können sie doch auch dem Charakter eines dünnen Landregens nahe kommen.

Ob die Anlehnung an das in der Geschichte oder in der Geographie Behandelte, wie von einer Seite vorgeschlagen wird, fruchtbar zu werden verspricht, darf man bezweifeln. Und daß das Sprechen über einen Stoff der ihn betreffenden Lektüre vorangehen müsse, wie Eggert dies psychologisch begründen will, kann natürlich nicht zur wirklich maßgebenden Norm werden. (Bei aller Achtung vor dem Ernst seiner Studie über die psychologischen Grundlagen des Sprachunterrichts wird man doch das Gefühl haben, daß er zu viel beweise.) Aber das Verhältnis der Sprechübungen zur Lektüre gibt überhaupt auch neuerdings Anlaß zu mancherlei Thesen und Kautelen. Jedenfalls soll gerade die gehaltvollste Lektüre nicht in eine falsche Dienstbarkeit für diesen Übungszweck gebracht werden. Nach der Ansicht einiger sollen die Sprechübungen sogar auf der Oberstufe zurücktreten, um Wichtigerem nicht den Raum zu versperren, während andere als selbstverständlich betrachten, daß sie auf den oberen Stufen sich unschwer mit allen Unterrichtsformen verweben. In Wirklichkeit muß in dieser Hinsicht nicht bloß für die verschiedenen Schularten Verschiedenes gelten, sondern es müssen auch die jedesmaligen persönlichen Bedingungen (wie sie sich bei Lehrern und Schülern ergeben) entscheiden. Die Sprechübungen ganz *neben* den sonstigen Unterricht treten zu lassen und ihnen etwa auf jeder Stufe in jeder Unterrichtsstunde zehn Minuten zum Beginn oder Schluß einzuräumen, diese Forderung mochte in der ersten Zeit der neuen didaktischen Bewegung aufgestellt werden, damit die Übungen nicht überhaupt umgangen würden; für einen besser organisierten Unterrichtsbetrieb kann eine so äußerliche Regelung nicht passen. Hoffentlich gelingt es, auch das gegenseitige Sichbefragen und -besprechen der Schüler zu rechter Lebendigkeit zu bringen: solange es nur vereinzelt, schwerfällig, zögernd und stockend zustande kommt, kann man keine Freude daran haben und die Zeit wird *dazu* nicht verwandt werden dürfen.

Das Können der Lehrer wird ja sicherlich im Durchschnitt mehr und mehr wachsen; daß aber jedesmal das vorhandene Maß von Geist, allgemeiner Bildung, innerer Elastizität, auch Sachwissen sehr mitspricht, darf wiederholt betont werden. Der alte Satz, daß derjenige Lehrer der beste sei, der am wenigsten selbst spreche, kann zwar nicht unbedingt aufrecht erhalten werden; aber immerhin verdient wohl derjenige die meiste Anerkennung, der auch die Schüler recht viel zum Sprechen bringt. Die grundsätzliche Ablehnung besonderer Questionnaires ist sichtlich allgemein geworden; aber gedruckt werden sie noch vielfach. (Daß Gesprächbücher, zum Einprägen und zur Ausrüstung für den Verkehr im Ausland be-

stimmt, auch praktisch keineswegs die schöne Wirkung haben, die man von ihnen erwartet, wird wohl allgemeine Erfahrung werden.) Dagegen lassen sich bei genügender Reife und Gewandtheit an ein sachlich geordnetes Vokabular lebendige Sprachübungen gewiß anschließen — wofern dazu in unseren Schulen die Zeit gefunden werden kann. Was Verteilung der Stoffe für die Sprechübungen auf die einzelnen Klassen betrifft, so hat diese freilich den Spott eines bekannten Pädagogen aus älterer Schule herausgefordert, der dabei eine höchst ernsthafte und säuberliche Disposition für alle die Nichtigkeiten des Alltagslebens ausmalte. Eine Verständigung aber über grundsätzlich zu behandelnde Sachgebiete für die Klassenstufen innerhalb der einzelnen Schule kann nicht angefochten, sondern muß befürwortet werden, wenn man auch nirgendwo den einzelnen Lehrer mehr als nötig binden sollte.

An gewissen Schulen des Auslandes, in Frankreich oder auch Italien, soll man neuerdings „Spielnachmittage“ in fremden Sprachen eingeführt haben, für die Zöglinge zwischen sechs und zehn Jahren, und ein wundervoller Erfolg wird davon gerühmt. Er wird sich in Wirklichkeit auf sehr begrenztem Felde halten. Anregungen aber zum Versuch in französischer Unterhaltung außerhalb der Lehrstunden sind auch bei uns nicht ausgeblieben und gern benutzt worden, nicht bloß da, wo ein *Assistant français* zur Verfügung steht. — Man wird noch manches versuchen und erfinden können, aber man wird auch immer wieder lernen müssen, sich zu bescheiden.

C. Anschauungsunterricht.

46. Allgemeiner Wert. Nicht bloß die Aneignung des wünschenswerten Wortschatzes aus dem Gebiet des Konkreten und Alltäglichen gilt als Zweck dieses Unterrichts: auch nicht bloß die Gelegenheit zu reichlicher Übung des Mundes und des Ohres in viel wiederholten, mannigfach variierten und dabei immer einfachen und natürlichen Aussagen, Wendungen, Fragen, Antworten: sondern ein anderes Verhältnis des Lernenden zu der Sprache soll damit verwirklicht werden. Er findet sich unmittelbar den Sachen oder Vorgängen gegenüber, hat es nicht zunächst mit geschriebenen, gedruckten oder auch gehörten Worten über die Sachen zu tun. Daß an die sinnliche Anschauung, bei grundsätzlicher Vermeidung der muttersprachlichen Bezeichnung, diejenige aus der fremden Sprache wenigstens verhältnismäßig leicht sich anhefte, wird von den meisten angenommen oder auch als gemachte Erfahrung ausgesprochen. Freilich fehlt aber auch die entgegengesetzte Richtung nicht: daß mit der Sache doch immer wieder von selbst die gewohnte muttersprachliche Bezeichnung auftauche, betont namentlich von Sallwürk, und von ihm wie von andern wird dieser ganzen äußeren Anschauung gegenüber der Anschluß der Sprechübungen an innere Anschauung befürwortet. Verschiedene Meinungen sind auch darüber ausgesprochen worden, ob die ohne Anlehnung an einen Buchtext angeeigneten Ausdrücke weniger fest (so von Roden) oder fester (so M. Hartmann) im Gedächtnis haften. Vermutlich ist der ganze psychologische Verlauf bei den einzelnen Individuen ganz verschieden! Und immerhin kann man einen erheblichen Wert der an die Anschauung geknüpften Sprachübung getrost annehmen. Daß kein mechanisches Vertauschen des fremden Wortes mit dem deutschen wie bei dem Übersetzen von Gelesenem stattfindet, „nichts von jenem Verbalismus mit der oft sich daraus ergebenden Gedankenlosigkeit“, betont Hartmann wohl mit Grund. Auch, daß das Eindringen in die fremde Sprache hier doch wenigstens einigermaßen ähnlich vor sich gehe wie das des Kindes in die Muttersprache, kann man demselben Beurteiler zugeben. Und ebenso die Würdigung der Gelegenheit, nicht wenig Fran-

zösisch zu hören und ohne Hilfe des lesenden Auges auffassen und wiedergeben zu können; ferner die tatsächlich große Aufmerksamkeit und Teilnahme der unteren Schülerklassen bei diesem Unterricht. Entsprechend hebt von Roden hervor, daß die sprachliche Äußerung eine schnellere zu sein pflege, der Wunsch, sich auszudrücken, reger, daß vollere Gemeinsamkeit dieser Lernarbeit den Eifer erhöhe, daß doch ein erster Schritt zum Denken in der fremden Sprache getan werde und eine erste, wenn auch noch schwache, Entwicklung von Sprachgefühl erfolge, und weiterhin auch, daß die Fähigkeit, den Sinn fremder Ausdrücke durch Kombination selbst zu finden, nicht ohne Wert sei, daß für Wortunterscheidung (Synonymik) und Verständnis der Wortbildung sich vielfach Gelegenheit biete, endlich daß grammatische Übungen sich hier natürlicher und lebendiger als sonst anschließen lassen, auch die Grundlage für allerlei nützliche schriftliche Arbeiten gewonnen sei. An die „Anschauungsbilder" ist bei alledem zumeist gedacht. Aber auch an die unmittelbare Anschauung, die von Gegenständen der wirklichen Umgebung und von Vorgängen, muß doch mit, ja muß zunächst gedacht werden, denn im Grunde sind die Bilder nur ein Ersatz oder eine Ergänzung für jene. (Daß der ganze Name „Anschauungsunterricht" auf unserm Gebiete eine andere Bedeutung hat als auf der muttersprachlichen Stufe der Vorschule, darauf weist ebenfalls von Sallwürk hin.)

47. Anschluß an Umgebung und Schulleben. Einer reichen Mannigfaltigkeit an umgebenden Gegenständen oder an lebendigen Vorgängen kann sich das Schulzimmer und Klassenleben schwerlich rühmen. Die Enge und Starrheit dieses Lebens mochte als das offenbarste Hindernis dafür gelten, daß man von dort aus sich in die fremde Sprache hineinlebe, denn dazu führt eben ein vielseitiges und vielbewegtes Leben, Erleben, Miterleben. Aber eine sorgsame Unterrichtstechnik hat der gegebenen, engen Lebenssphäre doch nicht ganz wenig abzugewinnen vermocht; eine wirkliche Analyse des ganzen Bestandes an umgebenden Objekten und eine Ausbeute der möglichen Vorgänge und Handlungen mögen einen Grundstock von Ausdrücken und Wendungen ergeben, der besonders fest wird und den man besonders fest durchübt. Von Zimmerboden und Decke, Wänden und Türen, Fenstern und Öfen, Bänken und Tischen, Tinte, Federn, Heften, Büchern, Tafel, Schwamm und Kreide, Wandkarten und Bildern ist die Rede, und wohl auch von dem, was man vom Fenster aus erblickt, und dazu von dem, was man draußen um den Schulraum herum vorfindet, was ein Gang in die Nachbarschaft bietet; zu den botanischen und geographischen „Exkursionen" können bescheidene Konversationspromenaden kommen. In der Phantasie jedenfalls noch gewisser als körperlich; jene geleitet dann durch die Stadt, auf kleine Reisen, durch allerlei Wetter, zu Spielen und Erlebnissen (kleine Abenteuer werden das Interesse sehr erhöhen): im allgemeinen ist das alles bereits bei den Sprechübungen eingebürgert. Dazu mögen (unter Voraussetzung eines sehr taktvollen Verfahrens) als weitere Objekte die Schüler selbst kommen, nach Körperlichkeit und Anzug, mit der Mannigfaltigkeit ihres Äußern und den gegenseitigen Beziehungen. Dazu alles, was im Schulleben regelmäßig vorgeht und was der Lehrer Besonderes absichtlich veranlassen oder vornehmen

kann; und leicht gesellt sich wieder die Vorstellung hinzu von allem, was regelmäßig draußen vorgeht; die schon erwähnte „innere Anschauung“ ergänzt (wenn man nicht auf sie allein die Sprechübung aufbauen will) die äußere. Die hier sich darbietenden oder sich empfehlenden verschiedenen Sachkreise wurden schon oben berührt. Daß sie nach festem Plan der Reihe nach ausgebeutet, auf die sich folgenden Jahrgänge verteilt werden und daß man wiederholend zu den früheren immer wieder einmal zurückkehre, braucht nicht besonders anempfohlen zu werden. Die Frage ist, welches Gesamtgewicht dieser Art von Einführung und von Übung beizumessen sei. Je nach der Gewandtheit oder Findigkeit des Lehrers wird der Wert recht verschieden anzuschlagen sein. Im ganzen gehört dieser Teil des Unterrichts wesentlich nur auf die Anfängerstufe und paßt dahin namentlich dann, wenn die Anfänger recht junge Schüler sind; später tritt er an den Rand der Unterrichtsstunden, etwa als eine Art von Zwischenbeschäftigung zwischen ernster Lernarbeit, oder zur Benutzung des Stundenrestes, oder zur Belebung nach eintretender Ermüdung. Große Trockenheit, Äußerlichkeit, Ungeistigkeit haftet diesen Übungen leicht an; erst bei geschickter Variation, bei einer gewissen Belebung von innen heraus können sie einen erfreulichen Eindruck gewähren.

48. Anschluß an Bilder. Dieselbe Gefahr fehlt auch bei dem ferneren Hauptgebiet des Anschauungsunterrichts nicht, nämlich der Besprechung von Bildern, obwohl ein reicheres Leben hier dem Stoff selbst innewohnt oder doch leicht hineinzulegen ist. Bei rechter Ausführung und Ausnutzung kann ein solches Bild eine ganz ähnliche Bedeutung gewinnen wie ein zusammenhängender und anregender Lesestoff. Namentlich wenn das in den Bildern dargestellte oder angedeutete Menschenleben Gegenstand der Betrachtung wird. Die um diesen Unterricht bemühten und verdienten Fachmänner haben nicht versäumt, den auf den einfachsten Bildern vorkommenden Personen ein gewisses seelisches Leben einzuhauchen, Märchen und Genrehaftes damit verbunden, Beziehung zu Gedichten und Liedern genommen, vielleicht Geschichten dazu erfunden, und man kann bei einer solchen Behandlung einen nach vielen Seiten erfreulichen Verlauf und Erfolg des Unterrichts annehmen.[1]) Dabei kommt dann freilich auch nicht wenig auf die Wahl und Beschaffenheit der Bilder selbst an.

Zuerst eingeführt wurden die — eigentlich für die Anfangsstufe des allgemeinen Elementarunterrichts bestimmten — Bilder der Jahreszeiten oder was ihnen ähnlich ist (wie Bilder typischen Stadtlebens u. dergl.), deren Behandlung aber immerhin jener des deutschen Elementarunterrichts

---

[1]) Kann die Besprechung des Bildes überhaupt über das unmittelbar Dargestellte hinausgehen, etwa von den anzuschauenden Gegenständen auf deren Zweck, Bestimmung, auf das, was sich in oder an ihnen abspielt, so ist diese Erweiterung (zu der z. B. Kron Anregung gibt) ohne Zweifel schätzbar.

Man kann glauben, daß eine sehr geschickte, anregende, vertiefende Besprechung eines einfachen Bildes auch noch Primanern interessant genug werden mag, wie dies in der Tat in einigen Fällen hat beobachtet werden können.

Daß die Besprechung der Anschauungsbilder nicht durchaus dialogisch verlaufen müsse, sondern daß auch einer zusammenhängenden Beschreibung des Lehrers Rekapitulation der Schüler auf diese oder jene Art folgen könne (wie z. B. von W. Ricken vorgeschlagen wird), kann man sicherlich zugestehen.

sich nur einigermaßen nähern sollte, nicht etwa gleich werden. Denn während es dort gilt, die innere Beziehung zu den Gegenständen und das Verständnis derselben überhaupt erst recht zu gewinnen und die Befähigung zum rechten sprachlichen Ausdruck nur eine Seite des Zieles bildet, ist die letztere hier ja das Ziel schlechthin, und das Sachverständnis der (so viel älteren) Schüler ist über jene Stufe längst hinaus. So kann oder soll diesen entwickelteren Zöglingen auch nicht eine schematische, kunst- und anmutlose Ausführung der Bilder genügen: es wäre ein Unrecht, wenn der Unterricht dagegen gleichgültig sein wollte, und man scheint ja auch mehr und mehr aufzuhören, es zu sein. Ebenso aber ist es in der Ordnung, daß man über die dem Stoffe nach elementaren Bilder hinausstrebt zu reicheren, von vielseitigem Inhalt, zu tieferen Einblicken ladend. Indem man eine Serie kulturgeschichtlicher Bilder gefordert hat, denkt man an den reicheren, interessanteren, bildenderen Inhalt: zugleich aber kann auch an eine Steigerung der künstlerischen Wertseite gedacht werden. Natürlich müßte mit der einen und der andern auch die Befähigung des Lehrers zu gewandter, eindringlicher und durchsichtiger, interessanter und schulender Behandlung steigen, und gerade für den Geistvollen oder den besonders Gebildeten ergeben sich hier anregende Aufgaben. Dann eben wird die Besprechung eines Bildes den (schon erwähnten) Wert einer ordentlichen Lektüre gewinnen, und einen gewissen besonderen Wert außerdem. Mit einer Aufnahme dieser Aufgabe in allgemein gültige Lehrpläne müßte man indessen bis auf weiteres sehr zurückhaltend sein: hier müßten zunächst den einzelnen erfinderischen Naturen zahlreiche Nachahmer erstehen — wofern man sich nicht an gedruckte Erläuterungen halten will, die ja auch nicht ausgeblieben sind und eine schätzbare Hilfe sein können, unter Umständen auch eine etwas beschämende. Sehen wir jedoch von dieser denkbaren oder auch schon in Wirklichkeit nicht fehlenden höheren Stufe der Anschauungsmittel ab, so hat sich für die Behandlung der üblichen elementaren Bilder eine Technik herausgebildet, die erhebliche Abweichungen zuläßt ebenso wie sonstige Versuche, die sich aber nach ihren Hauptzügen ohne Zweifel empfiehlt. Insbesondere wird man nach den Ausführungen von Quiehl, M. Hartmann und P. Lange die abwägende Zusammenstellung von A. von Roden mit Nutzen verfolgen.

49. Verfahren bei der Besprechung. Es wird zunächst ein Gesamteindruck des aufgestellten Bildes gesucht und eine allgemeine Übersicht über das Ganze sowie die Hauptteile. Dies kann durch kurzen Vortrag des Lehrers geschehen, der dann durch Fragen und Antworten wiederholt wird. Daß der Lehrer an denselbigen Stoff seine Fragen in mannigfaltiger Form anzuknüpfen verstehe, ist von seiner didaktischen Kunst zu fordern, aber die Mannigfaltigkeit darf nicht zu früh hervortreten, es soll vielmehr eine Wendung nach der andern sich durch häufig wiederholte Anwendung recht in das Gehör und Gedächtnis des Schülers senken. Auch weiterhin sind etwas zusammenhängendere Darstellungen des Lehrers nicht ausgeschlossen, aber sie sollen doch die Ausnahme bilden und stets kurze Fassung bewahren; beim Beginn von Neuem oder bei abschließender Zusammenfassung mögen sie zumeist am Platze sein, und dabei namentlich

auch als Vorbild und Anregung für zusammenhängendes Sprechen des Schülers wirken. Damit auch der Schüler seinerseits sich in zusammenhängenderen Angaben versuche, wird der einzelne gelegentlich an das Wandbild gerufen, um hier, mit dem Stabe zeigend, die gewonnenen Deutungen und Beschreibungen wiederzugeben. Dialog zwischen zwei Schülern über den gleichen Stoff wäre eine weitere Form. Den im Anschluß an das Bild zu übermittelnden Wortschatz soll der Lehrer zuvor sorgfältig auswählen. Nach einem besonders umfangreichen zu streben, namentlich auch über den wirklichen Stoff des Bildes hinaus, ist nicht empfehlenswert; an einem Bilde alles nur irgend Mögliche geben zu wollen, muß als Mißbrauch bezeichnet werden. Den Schülern zu vielerlei zuzumuten, ist nicht der Weg zu sicherer Aneignung. Auch muß der übermittelte Wortschatz weiterhin immer im Flusse erhalten werden. Als Mittel zur Befestigung des Gelernten gelten: Anschreiben der Wörter und Wendungen an die Tafel, Eintragen in ein Heft, am besten ohne deutsche Bedeutung, während die Benutzung eines gedruckten Heftes zu älteren Gepflogenheiten zurückstrebt und die für den Anschauungsunterricht eigentümliche Lebendigkeit und Anspannung preiszugeben droht. Daß in den Händen der Schüler eine kleinere Wiedergabe des Wandbildes sich befindet, ist gewiß willkommen; jedenfalls ist für die beliebtesten der Bilder, die Hölzelschen, eine solche zu haben.

Als eine günstige Erfahrung muß es gelten, wenn die Fertigkeit des Lehrers im Umschreiben dessen, was möglichst ohne Deutsch aufgefaßt werden soll, sich bald auf die Schüler überträgt; warum sollte nicht auch in dieser Hinsicht eine Fähigkeit sich entwickeln, wenn sie eben gefördert und gepflegt wird? Gelegentliche Seitenblicke auf abseits, aber nicht fern liegende Gebiete können mit zur Belebung beitragen: wie schon oben berührt, kann eine bekannte Fabel, ein Gedicht, ein Lied herangezogen, den Personen des Bildes können Gespräche in den Mund gelegt werden. Als besondere Aufgabe aber und Gelegenheit schließt sich die grammatische Übung an: ein Durchkonjugieren von Sätzen, ein Wechseln der Personen, der Zeiten, ein sonstiges Vertauschen der Form nach bestimmten Gesichtspunkten, ein Übertragen unabhängiger Sätze in abhängige, usw. (Zum Beispiel: *Je vous ai montré que . . . Vous voyez que . . . Ne vois-tu pas que . . . On vous demande qui vous voyez . . .*) Eine Vorbereitung einfacher schriftlicher Arbeiten erwächst von selbst; bis zu zusammenfassenden Besprechungen oder kleinen Aufsätzen kann man sich erheben, und das wird besser sein, als immer Schriftliches an Geschriebenes, Gelesenes oder auch nur Vorgesprochenes anzuknüpfen. Ebenso lassen sich natürlich auch mündliche Beschreibungen anschließen, die dann wirklich geschlossen und fließend erfolgen können.

50. Besondere Anforderungen. Eine planvolle Erweiterung und Erhöhung der Anforderungen von Stufe zu Stufe wird durch allgemein pädagogische Gesichtspunkte gefordert. Bechtel in Wien hat in diesem Sinne dasselbe Bild für drei verschiedene Stufen bearbeitet. Zeitweilig jedenfalls konnte man — so wenig Überlieferung hatte sich noch gebildet — auf höherer Stufe eine Art der Behandlung antreffen, die sich von der elementarsten in nichts Wesentlichem unterschied. Es werden hier eben an das

persönliche Können des Lehrers erhebliche Anforderungen gestellt. Freilich ist eine Reihe von schätzbaren Hilfsmitteln entstanden, nach welchen er sich zunächst im einzelnen vorbereiten und allmählich in seine Aufgabe hineinfinden kann, um sich dann auch frei darin zu bewegen. Er findet hier eine gute Gelegenheit zu seiner eigenen Fortbildung — auf dem Wege nicht des stofflichen Hinzulernens, sondern der Erweiterung seiner Kräfte. Auch vor der diesem Unterricht drohenden Monotonie muß ihn die Beschäftigung mit den sorgfältig ausgearbeiteten Hilfsmitteln (wie z. B. dem Hefte über „die Stadt" von R. Kron) bewahren. Diese Monotonie zu meiden, wird noch schwerer werden bei einer Art von Anschauungsmitteln, die wir noch nicht erwähnt haben und die man zum Teil mit großem Eifer aufgenommen hat: das sind die Landkarten und namentlich die Stadtpläne oder Panoramen, deren Rolle weiter unten in dem Abschnitt von der Kulturkunde noch zu erwähnen sein wird. Und das Gegenteil von der Gefahr der Monotonie wird sich bei einem andern Hilfsmittel einstellen, das man nun auch zu fordern beginnt: Sammlungen von Porträts berühmter Franzosen. Diesen oft so fragwürdigen Bildnissen einen wirklichen Wert für unsere Jugend abzugewinnen, halte ich für schwer möglich, aus objektiven wie subjektiven Gründen: zu den letzteren gehört die Schwierigkeit einer sprachlichen Deutung und Erläuterung, die zugleich verständlich wäre und wertvoll. Anders stünde es mit der Darstellung bedeutender geschichtlicher Ereignisse, bei deren Besprechung zugleich eine Verbindung mit den geistigeren Linien des Unterrichts sich herstellen würde und deren Zulassung man deshalb wirklich befürworten kann.[1])

51. Grenzen für Wert und Ziele. Hiermit ist denn auch eine letzte, aber eigentlich eine doppelte Frage noch berührt: die nach den Grenzen für Wert und Geltung dieses sinnlichen Anschauungsunterrichts und nach seinem Verhältnis zu dem Buchunterricht. Sollen wir uns entscheiden zwischen jener Schätzung des Anschauungsunterrichts, welche nicht bloß ihn dem ganzen Sprachunterricht zugrunde legen, ihn diesem als Ausgangsgebiet und regelmäßiges Reservoir dienen lassen will, sondern geradezu ihn zum vollständigen Sprachunterricht sich auswachsen lassen möchte, und der andern, welche darin nur eine Unterrichtslinie sieht, mit breiterer Geltung im Anfang und als bloße Randbegleitung weiterhin, so kann ja freilich als undenkbar zwar auch die erstere nicht gelten, unter Voraussetzung einer noch zu findenden reichen methodischen Entfaltung und der Ausführung vieler Einzel- und Hilfsarbeit; aber wahrscheinlich wird doch dauernd die zweite für unsern Schulunterricht die gegebene und berechtigte bleiben. Mit Recht warnt von Roden bei aller Würdigung doch vor einer Überschätzung, mit Recht mißtraut man den allzu enthusiastischen Schilderungen von der Kraft dieses Verfahrens. In eine Welt wertvoller Gedanken führt es ja nicht ein, und auch den fremdnationalen Geist läßt es schwerlich spüren; die Zumutung zusammenhängenden Denkens stellt es nicht, und es

[1]) An Szenen aus der französischen Revolution mag man hierbei zuerst denken, doch nicht weniges andere böte sich dar. Und Bilder zu dem kulturgeschichtlichen Leben der Nation könnten hinzukommen, wie z. B. Professor W. Scheffler eine sorgfältige Nachbildung von Molières Theater auf Neuphilologentagen vorgeführt hat.

hilft den Geistern nicht, über sich selbst hinauszuwachsen: was alles doch Ziele sind, die wir in unserm höheren Schulunterricht nirgend gerne verlieren möchten, wenn auch die Erlernung der Sprache als solcher und um des Könnens willen stärker in den Vordergrund hat treten müssen als ehedem, wo diese Erlernung so gut wie ausschließlich der formalen Schulung einerseits und der Befähigung zur Lektüre andrerseits dienen sollte. Nach der Periode, wo man nur Gedanken, Regeln und Wissen durch den Sprachunterricht suchte, muß nicht eine solche kommen, wo man nur von Anschauung, Nachahmung und Können wissen will.

Es ist vielmehr natürlich, daß von der mittleren Stufe des Unterrichtsganges an jener Anschauungsunterricht der Lektüre nicht sehr den Raum beschränke. Wie diese Lektüre selbst zu Sprechübungen Gelegenheit gibt, ist zum Teil schon berührt und wird unten nochmals berührt werden. Eine Verbindung aber von Anschauung, Lektüre und Sprechübung ist für die Unterstufe da gegeben, wo man im Lesebuch die Stoffgebiete in planvoller Reihenfolge und Ausarbeitung vertreten findet, welche in die Sprache, in die konkrete Sprache der umgebenden Welt einführen, und in dieser Weise sind ja jetzt die Lese- oder Elementarbücher großenteils bearbeitet. Ein Teil der den ganz freien Übungen eigenen Lebendigkeit mag darüber verloren gehen, aber die Sicherheit des Festhaltens wird natürlich erhöht. Über eins freilich sollte man sich bei all diesen Veranstaltungen und Bemühungen nicht täuschen: auch der Kreis dessen, was wir als Umgangssprache, als die in allen den gewöhnlichsten menschlichen Beziehungen zur Verwendung kommende Sprache zu betrachten haben, ist weit umfassender, als man denkt, und immer bleibt es nur ein Bruchteil, was man davon übermittelt und aneignet. Dieses Bruchteil aber schmilzt nach Erfahrung und psychologischem Gesetze dann wieder in dem Maße zusammen, wie es nicht dauernd gepflegt und geübt wird. Und mit alledem ergibt sich denn die Grenze für den Wert der schulmäßigen Pflege des Sprechens, das zu unterschätzen wie zu überschätzen zur Zeit die sich gegenüberstehenden Parteien gleich geneigt sind.

* Was in neuester Zeit im Dienst des Anschauungsunterrichts geschehen ist, gilt zunächst einerseits der Vervollkommnung oder weiteren Verbreitung der Anschauungsbilder und andrerseits der möglichst lebendig und anregend zu gestaltenden Besprechung derselben. Literarische Muster solcher Besprechung werden nach wie vor dargeboten, z. B. auch in der Methodik von Schwochow. Es ist natürlich noch kein günstiger Zustand, wenn der Lehrer sich erst durch die Übernahme solcher Muster zur Besprechung überhaupt zu befähigen suchen muß, während er allerdings zu freierer Bewegung auf diesem Gebiete sich durch gewisse, literarisch oder persönlich interessant ausgeführte Vorbilder recht wohl anregen lassen kann. Eine bindende Verteilung auch dieser Anschauungsstoffe auf die einzelnen Klassen mag sich etwa für die einzelne Schule empfehlen. Überhaupt aber bleibt die Frage, wie viel Raum diesen an Anschauungsstoffe anzuschließenden Sprechübungen zuzumessen sei, auf welche Klassenstufe sie zu beschränken seien, welcher formale und materielle Wert nach den gemachten Erfahrungen eigentlich davon zu erwarten sei. Daß der psychologische Prozeß doch recht verschieden sei von demjenigen bei der Behandlung von Anschauungsbildern in dem muttersprachlichen Elementarunterricht der jüngeren Kinder, wurde schon oben erwähnt: es verwebt sich die Erlernung der fremdsprachlichen Sachbezeichnungen nicht in gleicher Weise wie dort mit der Anschauung der abgebildeten Dinge. Damit braucht der Wert der Übungen nicht bestritten zu sein, ihr Wert namentlich zur Belebung der jungen Schüler und zur Ergänzung der abstrakten Lerngebiete. Aber eintönig und trocken und öde

darf die Behandlung nicht werden, sie darf das geistige Niveau der Klasse nicht eigentlich herabdrücken, darf nicht auf beliebige Dauer fortgesetzt werden, und man darf von ihr doch nicht annähernd die sicheren Wirkungen erwarten wie von der mit dem wirklichen Leben und Erleben sich verbindenden Anschauung und Spracherlernung. Daß auch die natürlichen oder künstlichen Vorgänge des Klassenlebens kein reiches Feld bilden können, hat man einsehen müssen. Ein genialer Lehrer freilich vermag gewissermaßen aus Kieselsteinen Brot zu machen, aus dem Alltäglichen Interessantes, für ihn ist wirklich, wie Jacotot meinte, „in allem alles". Aber die Schulkatheder können nicht für die Genialen reserviert werden. Ein großer Teil der Fachleute hält sich denn überhaupt lieber an die „innere Anschauung" der Schüler, wie das v. Sallwürk ausdrücklich zur Norm macht und wie es im vollständigsten Sinne und in planvollster Durchführung Gouin getan hat. Mit dessen Prinzipien sich bekannt zu machen, muß man jedem Sprachlehrer empfehlen, um sie zu würdigen; auch von ihnen manches zu erlernen und zu entlehnen, ist Grund genug. (Sie erfahren volle Würdigung z. B. bei v. Sallwürk und bei Eggert.) Anders steht es mit der wirklich durchgeführten Anwendung. Gegen diese spricht vieles und Entscheidendes: der ungeheure Umfang dieser unerbittlich planmäßigen und unter Verzicht auf alles Natürliche rein künstlichen Erlernung, die trügerischen Berechnungen des stufenmäßig erwachsenden Besitzes, der trotz aller geistigen Tendenz doch auf eine Art von großartiger Abrichtung hinauskommende Prozeß, die Zurücksetzung der freieren und vielseitiger anregenden Studiengelegenheiten, wie namentlich der Lektüre.

Ob der schon früher vorgeschlagene Versuch der Besprechung inhaltreicher Kunstbilder (Genre und Historisches) auf oberen Stufen mehrfach und mit Erfolg gemacht worden ist, muß dahingestellt bleiben. Auch neuerdings wurde der Vorschlag wiederholt, auf höheren Klassenstufen durch mancherlei Anschauliches aus dem Kulturleben der fremden Nation jene kindliche Bilderbesprechung vorteilhaft abzulösen. Man kann das nicht etwa grundsätzlich ablehnen. Aber es wird sich dabei immer fragen, ob das Beschauen wirklich zu einem anregenden und die Gesamtheit sprachlich weiterführenden Besprechen hinzuführen pflegt, ob etwas wie ein Ganzes herauskommt und ob dieses Ganze geistigen Charakter hat. Zwischen momentaner Belebung und bildendem Ertrag muß sehr unterschieden werden.[1])

D. Grammatik nebst mündlichen Übungen.

52. Wandel in der pädagogischen Schätzung. Innerhalb des ganzen fremdsprachlichen Unterrichts hat die Schätzung der Grammatik in den letzten drei Jahrzehnten eine tiefe Wandlung erfahren. Einer langjährigen Vorherrschaft folgte Anfeindung von allen Seiten. Man begann, gewissermaßen gegen eine alte Obrigkeit Haß und Verachtung zu predigen. Die Lehrer lernten auf sie zum Teil glühender schelten, als die Schüler es jemals getan hatten. Bei den lebenden Sprachen ist man ihr noch heftiger entgegengetreten als bei den toten, und der französischen Grammatik haben die Angriffe naturgemäß noch mehr gegolten als der englischen. Hatte sie doch immer einen breiteren Raum und größeren Ernst erfordert als die letztere; und war es doch bei ihr besonders fühlbar geworden, wie wenig durch einen peinlichen Betrieb der Grammatik schon das Ziel der wirklichen Spracherlernung verbürgt werde. Wie unfruchtbar in diesem Sinne die Durchdringung des grammatischen Systems als solchen bleibe, wie ver-

---

[1]) Als anmutend darf wohl der von K. Breul in Cambridge (in seinem Buche „The Teaching of Modern Foreign Languages") gemachte Gedanke erwähnt werden, daß jede der neueren Fremdsprachen in einem besonderen Schulzimmer gelehrt werden möge, dessen Ausstattung und Ausschmückung möglichst vielseitige Beziehung zu dem Lande dieser Sprache vermittle. Geographische Karten, Städtebilder, Landschaftsbilder, Photographien, Büsten hervorragender Männer des Landes, Sammlungen von Münzen, Flaggen, eine Büchersammlung aus der fremden Sprache, ein Phonograph mit den echt nationalen Sprachklängen usw. sollte in diesem Raum vereinigt sein. (Natürlich ist dabei an englische Schuleinrichtungen gedacht.) [Die Universitätsseminarien müßten in dieser Hinsicht mit ihrer Ausstattung vorbildlich werden.]

wirrend die Unzahl der Gesetze wirken könne und wie lähmend auch die Herrschaft der Deduktion, das hat man hier besonders empfunden. Aber noch eins spielt mit hinein: jener einseitige Unterricht mit seinem freudlosen Verlauf hatte auch bei den Lehrern eine gewisse Ermüdung hervorgerufen. „Man sehnt sich nach des Lebens Quellen, ach! nach des Lebens Bächen hin!“ Und so gelangte man denn bis zu dem Rufe: „Fort mit der Grammatik!“ Teils hielt man sie für wirklich entbehrlich, teils für geradezu nachteilig, fand, daß sie mehr Schaden bringe als Gewinn, daß sie namentlich von einem unbefangenen, leichten, echten Sprechenkönnen hinwegführe. Die fest zu übernehmende Phraseologie, die Fülle des Idiomatischen und etwa die Stilbeobachtung oder Stillehre sollten an die Stelle treten, Gebiete, deren Vernachlässigung ungünstiger wirke als manche grammatische Inkorrektheit, und Gebiete, die in der Tat — das muß man zugestehen — gegenüber der Grammatik mit all ihren kleinen und großen Normen zu gering geschätzt worden sind.

53. Unmöglichkeit der Preisgebung. Wer die Grammatik wirklich als solche, als besonderes und zusammenhängendes Lerngebiet, preisgeben, ihre Normen nur wie die der Muttersprache unbewußt mittels der gehörten Rede oder der gelesenen Texte aufnehmen lassen will (ein Weg, auf dem ja Beherrschung auch einer fremden Sprache einschließlich ihrer Grammatik schließlich errungen werden k a n n), berücksichtigt nicht das bescheidene Maß von Zeit, welches für die Fremdsprache, verglichen mit der Muttersprache, unsern Schülern zur Verfügung steht, und ebensowenig das Fehlen eines ununterbrochenen Vernehmens gerade der fremden Sprache. Auch ist es doch nicht rein zufällige oder unbegründete Schätzung, wenn die Verstöße gegen die Grammatik unter uns (und auch in andern Ländern) als besonders bloßstellende betrachtet werden; ohne diesen ersten Grad von sprachlicher Sicherheit zählt man in seiner eigenen Nation nicht eigentlich mit, während in Beziehung auf Wortschatz oder Wortgebrauch, auf Phraseologie und Stil dem einzelnen viel mehr Freiheit bleibt. Die bestimmte begriffliche Unterscheidung gerade auf abstraktem Gebiet, welche die Grammatik dem Lernenden zumutet, die beständige Verbindung von logischer Operation mit energischer Inanspruchnahme des Gedächtnisses, die ganze ununterbrochene geistige Zucht, in welche dieses Gebiet den Lernenden nimmt, sind zusammen so wertvoll, daß doch nicht mit Unrecht wir Deutschen gerade hiermit immer besonderen Ernst gemacht haben. Wir führen damit eine feste Mauer auf, um die sich dann grüner Pflanzenwuchs ranken kann, wir lassen nicht eine bloße dichte Hecke aufwachsen, die immer soviel leichter durchbrochen wird. Wir können auch nur bei einem derartigen Gebiet der festen Normen und des systematischen Zusammenhangs auf ein sicheres Zusammenwirken der verschiedenen, sich ablösenden Lehrkräfte vertrauen. Hat man über der Grammatik andere wesentliche Lerngebiete aus der lebendigen Sprache lange Zeit zu gering geachtet, so ist das bloße Umkehren des Spiels doch mehr eine Art naiver Reaktion als verständige Abhilfe.[1])

[1]) Als vor einigen Jahren der russische Graf Mussin-Puschkin im Auftrag seiner Regierung in Deutschland umherreisend unser ganzes neusprachliches Bildungswesen [— freilich zum

54. Beschränkungen. So wollen ja auch weitaus die meisten die Grammatik keineswegs als solche preisgeben, sondern fordern nur für sie die richtige Rangstellung, die rechte Begrenzung des Umfangs und eine erfreulichere Art des Betriebs. Die Regulierung der Rangstellung innerhalb des Gesamtunterrichts, welche also auf Einschränkung ihrer früheren Bedeutung hinauskommt, erfolgt schon durch den höheren Wert, welchen man im Vergleich zu früher andern Zweigen beimißt, und durch das für die Grammatik verbleibende Maß von Zeit, Kraft und Interesse; natürlich muß sie auch bei Prüfungen oder Probeleistungen, beim Abwägen der Zeugnisse auf ihre ehemalige, unbedingte Vorzugsstellung verzichten. Die hier im günstigen Fall zu erreichende volle Korrektheit bleibt immer nur ein negatives Verdienst, und über ihrer einseitigen Wertschätzung ist das Streben nach positivem Können in der Sprache oft zu kurz gekommen. Zur rechten Begrenzung des Umfangs nun, also zu einer erheblichen Einschränkung gegenüber früheren Gepflogenheiten, führt nicht bloß das äußere Maß der verfügbaren Zeit, sondern zugleich die rechte Unterscheidung zwischen dem, was wirklich für den Gebrauch (den produktiven und den rezeptiven, bei der Lektüre) nötig ist, und dem, was aus der Zeit der Verwechselung von theoretischer Sprachdurchdringung mit Sprachbeherrschung übrig geblieben war an Kleinem und Feinem, Nebensächlichem und Eigensinnigem, Seltenem und auch Veraltetem. Die Durchführung jener Beschränkung ist aber nicht ganz so einfach, wie es scheinen mag. In der Tat haben ja die nun gebräuchlichen Schulgrammatiken — für das Französische wie für andere Sprachen — sich derselben mehr und mehr befleißigt. Überall hat man sich Beschränkung auf das Regelmäßige, das Gewöhnliche, das Nötige, das Wichtigste vorgesetzt. Indessen auf einen minimalen Bestand schrumpft der Stoff deshalb keineswegs zusammen. Auch an Regelmäßigem, Gewöhnlichem, Wichtigem, ja Unentbehrlichem ist in der zu lernenden Sprache durchaus nicht wenig vorhanden, der Strom der lebendigen Sprache ist von einem schmalen Kanal sehr verschieden. So viel leichter als der alte Wagen geht der neue nicht, wie er höher gepriesen zu werden pflegt. Was von der vollen alten Fracht abgeworfen werden kann, sind keine so gar mächtigen Lasten. Um recht einfache Gedanken in fremder Sprache fehlerlos auszudrücken, bedarf es schon der Beherrschung zahlreicher Normen. Freilich geht der Unterrichtsbetrieb nun großenteils darauf hin, einen Teil des Grammatischen durch praktische Übung und wiederholte Anschauung aneignen zu lassen und nur die wirklich wichtigeren Bestandteile einem planmäßigen Grammatikunterricht vorzubehalten. Ferner soll nicht mehr ein Lehrgut mit peinlichem Ernst gehütet und eingepflanzt werden, das durch die lebendige Entwicklung der Sprache aus dem Kreise des streng Normalen ausgeschieden ist. Aber daß trotz allem der Grammatikstoff nun ungefähr die Bedeutung einer quantité négligeable erhalten könne, wäre arge Täuschung.

* Daß die durch Erlaß des Ministers Leygues für französische Schulen und Prüfungen außer Kurs gesetzten grammatischen wie orthographischen Bestimmungen sofort auch in

Teil nur sehr im Eiltempo! —] studierte, fand er schließlich (und sprach es in seinem amtlichen Berichte aus), daß es mit der Grammatik in deutschen Schulen noch immer am besten stehe, während eine befriedigende französische Aussprache nicht erreicht werde. (Natürlich macht ein russischer Aristokrat in dieser Beziehung große Ansprüche.)

unserer Unterrichtssphäre ihre Geltung zu verlieren hätten, mußte zunächst selbstverständlich erscheinen; ja es mochte lächerlich heißen, dieser Neuerung sich diesseits irgendwie verschließen zu wollen. Der weitere Verlauf der Dinge in Frankreich hat freilich eine unerwartete Hemmung ergeben. (Siehe darüber unten.)

55. Die mögliche sonstige Erleichterung. Zu der veränderten Rangstellung und der vollzogenen Beschränkung kommt also drittens die Forderung eines schöneren Betriebes. Als das Schönste erscheint es denn, daß „die Schüler sich ihre Grammatik selbst machen“, eine Forderung, die für allen fremdsprachlichen Unterricht immer wieder erhoben wird, von Laien vielleicht noch öfter als von Lehrern, und die in der Tat sich psychologisch aufs vollste zu empfehlen scheint, denn an die Stelle unerfreulicher Abhängigkeit von einem ganzen Gewebe auferlegter Gesetze träte hier zugleich die Freude und die bildende Wirkung der Selbstbetätigung. Ist dies so gedacht, daß nur an den zufälligen Vorkommnissen der Lektüre und des sonstigen Sprachunterrichts Gesetze erkannt, durchschaut, herausgehoben, eingetragen und gesammelt werden sollen, so wird, auch wenn das alles (wie sich wohl von selbst versteht) nach Anleitung des Lehrers geschehen soll, dieser Weg sich als ein sehr zeitraubender erweisen; des Schülers Ungenauigkeit oder Schwerfälligkeit wird viel Fehlerhaftes großziehen; bedenkliche Lücken wird der Zufall entstehen lassen; und der Reiz der Selbstbetätigung wird sich abstumpfen, da es sich um das Sammeln von abstrakten Regeln handelt, nicht um das von Käfern oder Schmetterlingen. Wie es Menschen gibt, die es ihr Leben lang als Wohltat empfinden, wenn ihnen Gebot und Gesetz bestimmt auferlegt wird, so gibt es auch ein Lebensalter, in welchem wenigstens den meisten Naturen feste Vorschriften und Verpflichtungen geheimes Bedürfnis sind: die sprachlichen Gesetze allzu lange vorzuenthalten, allzu allmählich finden, selbst aufspüren zu lassen, ist deshalb nicht so unbedingt das Angemessene. Ein vermittelndes Verfahren wird doch Platz greifen dürfen, wird sich meist empfehlen: einiges wird gefunden, einiges fertig gegeben, damit das Ganze zur rechten Zeit durchmessen sei.

Nur wer den wirklichen und natürlichen Verlauf nicht kennt, kann glauben, daß die unentbehrliche Auffassung des Gesamtkreises der grammatischen Normen (um nicht von grammatischem System zu reden) von seiten einer Schülerklasse erfolgen werde, wenn nicht ein Plan für den Gang der grammatischen Lehre zugrunde gelegt werde. Und so bleiben denn auch die amtlichen Lehrpläne, wenigstens in deutschen Landen, bei derartiger Regelung durchweg stehen, und auch diejenigen Lehrer, die in ihrem Eifer um Neues und möglichst Unpedantisches es mit jener Art des freien Sammelns versucht haben, wandten sich seitdem wohl nach gemachten Erfahrungen der mehr gebundenen Marschroute wieder zu. Mindestens ist für jedes Schuljahr ein grammatisches Gebiet abzugrenzen, ein „Pensum“ festzulegen — wenn denn auch innerhalb dieses Jahrespensums der Gang mehr auf einer geraden Linie geschehen mag oder mehr auf freien Kurven, womit auch der Unterschied zusammenhängt, ob an einem besonders zubereiteten oder einem aus anderm Gesichtspunkt gewählten Lesestoff das Grammatische beobachtet und gewonnen werden soll. Offenbar ist tüchtigen und gewandten Lehrern auch auf die letztere, freiere Weise Wohlbefriedigendes gelungen: für die meisten wird es das Rechte bleiben, sich an

jene erstere zu halten. Mit der Forderung, daß jedenfalls für den ganzen grundlegenden Kursus der Stoff so zubereitet sei, um zum Erkennen der Gesetze planvoll und leicht hinzuführen, ist Eintönigkeit, Wertlosigkeit und Künstlichkeit des Inhalts durchaus nicht notwendig verbunden. Daß man bei der Formenlehre (der Konjugation insbesondere) nicht um des Grundsatzes der steten Induktion willen allzu lange zögern soll, das vollständige Schema entstehen zu lassen, wird schwerlich auf Widerspruch stoßen. Auch wohl nicht, daß entsprechend der zunehmenden Reife der Weg von der Anschauung zum Gesetz immer rascher zu machen sei. Dazu aber muß noch eins kommen, nämlich daß man innerhalb des Materials an grammatischen Regeln die rechte Gewichtsunterscheidung nicht versäume.

56. Die rechte Unterscheidung. Es gilt nicht bloß ein gefühlsmäßiges Unterscheiden von Wichtigem und Unwichtigem, sondern auch eine bewußte Klassifikation des üblichen grammatischen Stoffinhalts. In den gebräuchlichen französischen Grammatiken fanden sich seit lange nebeinander: Grundgesetze der Sprache (übrigens mehr versteckt als deutlich hingestellt), ferner praktische weithin herrschende Hauptregeln, dann Regeln, die aus diesen abgeleitet werden können, auch Regeln, die mehr bestimmte Einzelheiten betreffen, weiterhin Ausnahmen zu herrschenden Regeln, endlich phraseologisch Idiomatisches, das auch lexikalisch untergebracht sein könnte oder doch so behandelt werden kann. Diese verschiedenen Gruppen, welche vielleicht auch etwas anders abgegrenzt werden könnten, erfordern eine verschiedene Behandlung. Zwar ist mit der Feststellung der Grundgesetze (z. B. über die Normalwortstellung im Satze, oder über den Konjunktiv als Ausdrucksform für Vorgestelltes, oder über die Stellung des schmückenden Eigenschaftsworts vor dem Hauptwort und des unterscheidenden nach demselben, oder über die infinitivische oder partizipiale Einkleidung dessen, was uns den Inhalt von Nebensätzen ausmacht) für das praktische Können noch nicht viel gewonnen, denn von ihrer Erkenntnis bis zum gewohnheitsmäßigen Treffen alles dessen, was sich nach ihnen bestimmt, ist ein weiter Weg, jedenfalls aber ist es unabweislich, auf diese Grundgesetze immer wieder zurückzukommen. Vor allem jedoch muß der vollständigen Aneignung der herrschenden Hauptregeln die nötige Zeit und Energie gewidmet werden, und ihrer sind allerdings aus den verschiedenen Kapiteln zusammengerechnet nicht ganz wenige; die Unsicherheit in den großen Hauptsachen, z. B. der hypothetischen Periode, den Vergleichungssätzen, dem Gebrauch des bestimmten Artikels, der Unterscheidung von Imparfait und Passé défini oder auch Passé indéfini, usw.) läßt, wo sie auftaucht, auch das mannigfaltigste Können in Einzelheiten eigentlich wertlos erscheinen.[1])

57. Zentrales und Peripherisches. Jene Hauptsachen müssen Zentra bilden für die Angliederung von mancherlei Untergeordnetem. Gar manches andere braucht nur angeschaut, nur einmal gedeutet zu werden, um dann

[1]) Und die Unsicherheit oder doch Schwerfälligkeit gerade gegenüber diesen Hauptgesetzen der Sprache hat man tatsächlich an Schulen vielfach beobachten können, wo der Ernst der Zumutungen mehr auf Abgelegenes gelenkt worden war, wo allerlei Einzelheiten und Ausnahmen abgefragt werden konnten, aber eben durchaus keine befriedigende Gewöhnung an das Hauptsächliche erzielt war.

leicht zum Eigentum zu werden; der Indikativ nach *ne pas ignorer,* die Wortstellung in *il veut me le persuader,* die (neuerdings übrigens freigestellte) Partizipialflexion in *la dame que j'ai entendue chanter,* das Futurum nach den Verben des Beschließens und des Befehlens usw. gehören hierher. Nicht wenige Lehrer aber scheinen an sorgfältiger Behandlung der Ausnahmen oder der kleinen Unregelmäßigkeiten viel zu viel Freude zu haben und ziehen sich dadurch gerade viel Unfreude bei der Korrektur zu. Auf die kleinen Eigentümlichkeiten der Verba auf *eler, eter, oyer, uyer* usw. (um von dem inzwischen auch glücklich entthronten *empereur de la Chine* zu schweigen) wird oft von Lehrern wie Verfassern von Schulgrammatiken ein Maß von Aufmerksamkeit gelenkt, das den viel wichtigeren Dingen bedauerlich entzogen wird. Gut ist es auch, zu wissen, auf welche Punkte die Franzosen ihrerseits wirklich Wert legen, denn deren Schätzung der Verstöße deckt sich vielfach gar nicht mit der in deutschen Schulen üblichen. Und so müssen namentlich die gegenwärtig in der Sprache veraltenden Bestimmungen auch aus dem grammatischen System weichen. Der Gebrauch des Artikels bei gewissen berühmten Künstler- oder Dichternamen, das Fehlen des Artikels bei der Apposition, der Konjunktiv nach *ne pas nier* und manches andere gehört schon seit einiger Zeit dahin.[1]) Neuere Bücher tragen denn auch diesem Gesichtspunkt bereits Rechnung, und wenn in Frankreich selbst Vereinfachung des an Schulen üblichen Grammatikstoffs in Anpassung an den wirklich herrschend gewordenen Sprachgebrauch von den Behörden wiederholt anempfohlen wurde und namentlich die Verordnungen des Unterrichtsministers Leygues vom 31. Juli 1900 und vom 26. Februar 1901 von dem einst ehrwürdigen oder doch in den Grammatiken mit Liebe gehüteten Regelstoff nicht weniges auszuscheiden suchten, so drängte zu dieser Maßnahme freilich das drüben beliebte besondere Heranziehen des Kleinen und Kleinlichen in Prüfungsarbeiten wie im Unterricht, aber auch das gesunde Gefühl, daß die Zeit mit ihren schweren Anforderungen an die Kraft und das wirkliche Können der einzelnen Mitglieder der Nation nicht derartige unnötige Hemmungen und halb spielerische Vertiefungen in Nichtiges mehr gestatte. Bei den deutschen Lehrern des Französischen haben die meisten der dort preisgegebenen Regeln und Distinktionen längst keine ernstliche Rolle mehr in ihrem Unterricht gespielt, zumal wir Not genug haben, das wirklich Nötige zu leisten. So weit freilich haben unsere Schulgrammatiken oder hat unsere Unterrichtspraxis auch jetzt nicht zu gehen, wie die Anhänger des kolloquialistischen Ideals es möchten, daß z. B. das Passé défini, weil es aus der gewöhnlichen Umgangssprache der Nordfranzosen so gut wie geschwunden ist, nun auch unsererseits mit Verachtung gestraft werde. Nachsichtig dagegen muß man (entsprechend dem wirklichen Sprachgebrauch) in der concordance des temps sein.

Eine besondere Ersparnis an Lernkraft muß schließlich bei demjenigen Stoffe erzielt werden, welcher als lexikalisch-phraseologisch bezeichnet wurde. Hier (also z. B. bei den Verbindungen wie *perdre courage*, *tenir tête*

[1]) Für einen sehr viel weiteren Umkreis noch wies die Flüssigkeit der Normen Prof. Sachs auf dem Neuphilologentag von 1892 nach. Neueres ist hinzugekommen; s. u.

à qch. usw., oder auch den Verben *dire, assurer* usw., die mit dem bloßen Infinitiv verbunden werden, auch der Gruppe *suivre, secourir, menacer* usw. mit dem Akkusativ, oder derjenigen *parler bas, chanter faux* usw.) wird, nachdem die Regelerscheinung als solche zur Kenntnis gelangt ist, das Einzelne allmählich zu sammeln sein, wie denn auch noch manches andere bei Gelegenheit des praktischen Vorkommens lexikalisch-gedächtnismäßig übernommen werden mag, so zu einem großen Teile das Geschlecht der Substantive, auch die Bildung der Adverbien, auch die Rektion von Verben; es ist gar nicht übel, wenn bei der Präparation statt der einzelnen Vokabeln recht vielfach solche Verbindungen angegeben werden müssen. Wollen wir ganz kurz zusammenfassen, so ist gegenüber einem Teil der grammatischen Gesetze die Aufgabe: Aneignung, Übung; gegenüber einem andern bloß: Aufhellung, Verständnis; und für einen dritten: Beobachtung, Sammlung. Oder in etwas anderer Fassung: es gilt bald Zueigenmachung des Gesetzes, bald Verständnis des Prinzips, bald Anschauung des Typus.

58. Besondere Hilfen. Eine Anzahl von Einzelfragen sei hier noch berührt. In keinem Falle wird man am Systematischen so fest hangen, daß das Vorwegnehmen alltäglicher Erscheinungen, z. B. einer Anzahl von Formen der unregelmäßigen Zeitwörter, verpönt würde. Beim Syntaktischen versteht sich Ähnliches längst von selbst und ist tatsächlich selbst da üblich, wo man es mit Bewußtsein gar nicht zulassen will. Und durchaus zu billigen ist es, wenn zwischen die Erlernung der Formenlehre Syntaktisches, das sich da natürlich anschließt, eingelegt wird, wie in gewissen guten Grammatiken geschieht, die z. B. bei den unregelmäßigen Verben besondere Rektionen nebst phraseologischen Verbindungen derselben mit aufnehmen.[1]) Zur Erlernung der regelmäßigen Konjugation können ganz wohl auch sogleich die Verbindungen *je vais parler, je viens de parler, je venais de parler* gezogen werden, die in der Tat als eine Nebenform des Futur, des Passé indéfini und des Plusqueparfait (mit etwas modifizierter Bedeutung) zu fassen sind und die unsern Schülern sonst viel zu wenig in den Sinn kommen.

Anderes kann durch wohlgepflegte Übersetzung der Lesestoffe ins Deutsche vorbereitet oder erledigt werden, z. B. *il se jeta à mes genoux* „er warf sich mir zu Füßen", *il s'imagine y avoir été* „er bildet sich ein, er sei dagewesen" und alle die ähnlichen Fälle. Selbstverständlich darf, wo eine verwandte fremde Sprache, das Lateinische einerseits oder das Englische andrerseits, gewisse Erscheinungen bereits dargeboten hat, die Anknüpfung nicht versäumt werden. Ersteres z. B. bei den Verben des Ernennens, und sonst oft.

Wie weit man im ganzen im grammatischen Vergleichen zweier Sprachen gehen soll, ist übrigens nicht so einfach zu sagen. Es kann nicht bloß sehr anregend wirken (das „Hinübersehen aus einer Scienz in die andere" ist, wenn es nicht regelmäßig, sondern zuweilen geschieht, immer anregend), sondern es kann auch den nahe liegenden Verwechslungen vorbeugen, wie solche namentlich zwischen englischen und französischen Normen sich

[1]) Selbstverständlich kommt von einem Gebiet wie der Wortstellung alles Regelmäßige schon während des Kurses der Formenlehre mit zur Erledigung.

immer wieder leicht einstellen (beim Gebrauch des Artikels, der Rektion der Verba, dem Gebrauch von Präpositionen, der Wortstellung). Aber andrerseits kann auch gerade dieses absichtliche Aneinanderrücken zum Vertauschen und Verwechseln der Normen führen, und jedenfalls wird mit dem Verweilen bei betrachtender Vergleichung das eigentliche Können nicht gefördert, so daß es eben, da die Zeit immer knapp ist, doch besser auf gelegentliche Blicke sich beschränkt.[1]) Daß jede Regel, die bestimmt aufgefaßt werden soll, auch in bestimmter Fassung sich darstellen und übernommen werden muß, ist eine zu allgemein gültige didaktische Norm, als daß sie weiter ausgeführt zu werden brauchte. Aber auch, daß gerade diese bestimmte Form leicht nur wortmäßig festgehalten wird, ist eine alltägliche Erfahrung. Es muß also Kontrolle des wirklichen Verständnisses zwischendurch immer wieder erfolgen, und mit zunehmender Reife muß auch die Formulierung immer freier werden und mannigfaltiger sein dürfen — ebenso wie die unentbehrlichen Wiederholungen immer freier werden und den Stoff mannigfach neu gruppieren sollen: eine Aufgabe, zu der die Syntax allerwärts dem Lehrer, der sich etwas zumuten will, Gelegenheit gibt, aber auch die Formenlehre durchaus nicht selten.

Und hier kann denn auch eine mehr wissenschaftliche Betrachtung gelegentlich zugelassen werden und sich hilfreich erweisen. Der Wechsel des Vokals in betonter und unbetonter Silbe sei ein einfaches Beispiel aus der Laut- und Formenlehre, auf das man bei der Konjugation der „unregelmäßigen“ Verba kommt, eine Zusammenstellung und Aufklärung der uns befremdenden Fälle des Gebrauchs von *de* ein Beispiel aus der Syntax. Neuerdings wird mit Recht gegen jede der wissenschaftlichen Auffassung widersprechende Deutung der Erscheinungen ebenso wie gegen jede bloß mechanische Fassung des Zusammenhangs angekämpft, tauche dergleichen nun in gedruckten Schulbüchern auf oder nur im Munde des Lehrers. Dahin gehören Angaben wie die, daß in *moudre* aus *molere* des Wohlklangs wegen ein *d* eingeschoben werde; oder Ableitungen wie die, daß die erste Person des Subjonctif du présent gebildet werde von der dritten Person des Indicatif durch Abtrennung von *nt*, und dergleichen.

59. Kurse und Kreise. Wenn man es nach und nach bei allen fremden Sprachen aufgegeben hat, den Gesamtinhalt der Grammatik in gerader Linie zu durchmessen, so daß sich Kapitel an Kapitel schlösse und schließlich das System fest dastünde, so ist dieses Verfahren beim französischen Unterricht längst besonders allgemein und entschieden verlassen. Jene Rücksicht auf den theoretischen Zusammenhang und den historischen Aufbau hat teils psychologischen und teils praktischen Rücksichten weichen müssen. Was zunächst aus allen Gebieten erfaßt werden kann und was zunächst nötig ist, um als Unterbau für anderes oder zu praktischer Verwendung zu dienen, das geht voran. Entsprechend der Unterscheidung von unteren, mittleren und oberen Klassen (welche nicht bloß eine äußerliche Drittelung, sondern auch eine innere Verschiedenheit bedeuten soll) war auch für die französische Grammatik in den meisten Vollanstalten eine

[1]) Thiergen in seiner Methodik (1. Aufl.) freilich scheint diesem Vergleichen erheblichen Raum zugestehen zu wollen.

Teilung in drei Kurse erfolgt, die sich ungefähr wie konzentrische Kreise zueinander verhalten sollten: Elementar- oder Vorkursus zur Einführung in die Sprache, geschlossener Hauptkursus zur Aufnahme und Einprägung des gesamten Systems von Regeln nebst ihren Ausnahmen, und vertiefender Wiederholungskursus für die letzten Jahre: so kann man diese Verteilung bezeichnen. Aus der Verwebung mit der Lautierschule, den ersten, nachahmenden Sprechübungen und der ersten Lektüre löst sich allmählich ein grammatischer Inhalt, der in diesem ganzen Kursus die Bedeutung einer selbständigen Aufgabe nur kaum oder doch nur ganz allmählich erhält, vielmehr immer, wenn nicht geradezu im Dienste jener andern Betätigungen, so doch in allseitig fester Verbindung mit ihnen bleibt. Was hier aus der Grammatik gelernt wird, muß durchaus zum unbedingtesten Können werden. Hauptinhalt bildet naturgemäß die regelmäßige Konjugation (deren Grenzen man je nach Umständen oder Standpunkt verschieden ziehen mag) neben derjenigen von *avoir* und *être*, dazu elementare Gesetze vom Substantiv, Adjektiv, Adverb, Pronomen und Zahlwort; das Zahlwort gerade ergibt neben der Konjugation einen besonders bequemen Stoff zu reichlicher Übung des betretenen Sprachkreises. Mehrfache unregelmäßige Verbalformen kommen lexikalisch hinzu. Und auch aus der Syntax tritt — es ist gar nicht fern zu halten — eine Anzahl regelmäßiger Gesetze schon in den Gesichtskreis und mit Recht auch in das Bewußtsein.

Der zweite Kursus, der sich seit lange in unserm fremdsprachlichen Unterricht dadurch äußerlich kenntlich zu machen pflegte, daß Grammatik und Lektüre auseinandertraten, mag diesen Charakterzug immerhin bis zu einem gewissen Grade behalten, obwohl die Beziehungen der beiden Gebiete untereinander nicht schwinden dürfen, wie denn auch die Übungen, insbesondere die schriftlichen, nach beiden Seiten ihren Anschluß finden. Als grammatischer Lehrstoff fällt hieher so viel aus Formenlehre und Syntax, daß die wichtigsten Gesetze sämtlich angeeignet sind und der Bewältigung französischer Lektüre von seiten grammatischen Verständnisses im allgemeinen kein Hindernis mehr erwächst. Dabei handelt es sich für die Formenlehre um die rechten Ausscheidungen, und für die Syntax um die rechte Auswahl; die letztere darf nicht ferner um einer breiten Erledigung der ersteren willen zu lange zurückgeschoben werden. Sie selbst aber, die Syntax, kann eben nur in einer geschickten Auswahl der vorherrschenden Regeln aus den verschiedenen Gebieten erledigt werden; diese erfordern fortgesetzte und reichliche Übung, um möglichst sicheres Eigentum der Schüler zu werden und als feste Mittelpunkte für ferner hinzutretende Normen zu dienen. Wie weit gelegentlich auch Aufzeigung des zugrunde liegenden Prinzips hilfreich werden kann, muß im einzelnen Falle beobachtet werden. Im ganzen ist auch in diesen Jahren noch das Gedächtnis williger zur unbefangenen Aufnahme, als der Geist zum Durchdenken.

Und selbst bei dem abschließenden Kursus der Vollanstalten ist Bescheidung auf einfache Ziele nur ratsam. Die großen Ausdrücke von Vertiefung oder Vergeistigung, die sich hier wohl einstellen, oder die wohlgemeinten Ziele der Vollständigkeit und Wissenschaftlichkeit treffen nicht das wirkliche Bedürfnis. Dies ist vor allem: Festhalten des Erworbenen,

das doch immer wieder zu zergehen oder sich zu verwirren droht, und darum Wiederholungen, die natürlich, zum Zwecke der Anregung und festeren Vernietung, unter neuen Gesichtspunkten und mit veränderter Zusammenstellung zu machen sind. Die stoffliche Ergänzung aber, die freilich nicht unterbleiben soll, wird weniger dem System zuliebe geschehen müssen als je nach der Gelegenheit und dem Bedürfnis. Und da mag denn auch auf dieser Stufe noch selbst aus der Formenlehre etliches Neue erlernt, namentlich aber das Gebiet berührt werden, wo die Formenlehre in die Wortbildungslehre übergeht; hier sind Beobachtungen und Zusammenstellungen der Stufe angemessen, und ein wenig geschichtliche Aufklärung darf hie und da hinzukommen. Ebenso dürfen einzelne Kapitel der Syntax schließlich auch in etwas mehr philosophischer Beleuchtung neu aufgelegt werden, doch vielmehr, um unserm allgemeinen Bildungsideale zu dienen als dem eigentlichen Ziele dieses Sprachunterrichts. Dieses fordert immer das richtige, das gesunde Verhältnis zwischen dem Wissen von der Sprache und dem Können innerhalb derselben, so zwar, daß dem Können nicht das Knochengerüst eines bewußten Wissens fehle, daß aber dieses Gerüst nicht die lebendige Bewegung vielmehr hemme als sichere. Auch an dieser Stelle übrigens sei nochmals bemerkt, daß ein wichtiger Teil grammatischer Sicherheit durch die Art gewonnen werden kann, wie Übersetzung aus französischen Texten ins Deutsche betrieben wird: das wahre Verhältnis der beiden Sprachen auch in grammatischer Hinsicht, ohne Notbehelfe und Anpassung, kann und muß dabei zum Ausdruck kommen, wie auch die Stilistik, diese weiter geführte Grammatik, dadurch die beste Pflege empfängt.

60. Unerläßliches und Wünschenswertes. Die weitere Entwicklung der Dinge ist an dieser ganzen Unterscheidung der Kurse nicht spurlos vorübergegangen. Konnten die konzentrischen Kreise hier (wie anderswo in den Unterrichtsplänen) immer nur ein Ideal bedeuten, dem es galt sich anzunähern, so hat eine solche bestimmte Unterscheidung naturgemäß da keine Geltung behalten können, wo man aus der lebendigen Sprache heraus die grammatischen Erkenntnisse in freier Form und Folge erwachsen lassen und sammeln wollte. Aber an diesem Versuch hat man doch kaum festgehalten: ein grundsätzlich zusammenhängender Gang zur Aneignung des positiven Lehrstoffs ist nicht zu entbehren, und in jedem Falle muß die Norm bestehen bleiben, daß zu ganz fester Beherrschung alles Regelmäßigsten und Gewöhnlichsten beizeiten hingestrebt und hingeführt wird und Ergänzendes dann allmählich hinzukommt. Vielleicht aber bleibt für einen oberen grammatischen Kursus insofern kein rechter Raum mehr, als die nach den neueren Gesichtspunkten dem idiomatisch Phraseologischen und dem inhaltlich Kulturellen zufallende breitere Rolle es zu denkender Analyse grammatischer Erscheinungen nicht mehr kommen läßt? Tatsächlich wird man schon aus praktischem Bedürfnis immer wieder auf die eigentliche Sprach-Lehre zurückkommen müssen, wenn auch mehr gelegentlich als in planvollem Zusammenhang. Das Bedürfnis von Wiederholung und Befestigung wird immer wieder hervortreten. In grammatischer Hinsicht nach all den Jahren des Unterrichts in einer Sprache unsicher zu bleiben, ist auch für den einigermaßen ernsten Schüler ein unerfreuliches

Gefühl, etwas beschämend oder bedrückend. Und daß die Lehrer und die Welt wirklich aufhörten, auf diese Seite recht entschiedenen Wert zu legen, daß die „Umwertung aller Werte" auch auf diesem didaktischen Gebiete sich solchermaßen fühlbar mache, braucht man nicht zu erwarten. Schon jetzt fehlen diejenigen Schülernaturen nicht, die ein Bedürfnis nach Zusammenhang und System haben und denen es über dem freien Umherwandeln in dem Urwald der lebendigen Sprache nicht dauernd wohl wird; es ist schade, wenn diese Naturen gegenüber den naiveren, aber wohl auch gewöhnlicheren, nicht zu ihrem Recht kommen.[1]) Ebenso aber ist es auch schade, wenn die im allgemeinen ja nicht zahlreichen, aber doch selten ganz fehlenden Köpfe keine Anregung finden, die erst aus einer wirklichen Erklärung der entgegentretenden Sprachnormen, einer historischen oder philosophischen, soweit eine solche in der bescheidenen Sphäre des Schulunterrichts gegeben werden kann, Genugtuung ziehen. Wollen und sollen die höheren Schulen nicht mehr schlechtweg Vorschulen für Universitätsschulen sein und namentlich die einzelnen Schulfächer nicht betrieben werden als Vorkurse für das theoretische Fachstudium, so sollen die möglicherweise zündenden Funken doch niederfallen, oder es soll, um auf ein bekanntes Bild anzuspielen, den Pferden edlerer Rasse — nicht etwa „doppeltes", aber gelegentlich ein feineres Futter gereicht werden.

61. Grammatische Lehrbücher. Um dem oberen Kursus einen angemessenen Charakter zu geben, läßt man zum Teil ein vollständigeres grammatisches Lehrbuch dem knapperen der Mittelstufe folgen, während nicht wenige der tüchtigsten Lehrer das dem einfacheren Lehrstoff Hinzuzufügende lieber mündlich selbst entwickeln werden, obwohl gegenüber der auf die möglichst frei persönliche Gestaltung des Unterrichts gehenden Richtung doch allmählich diejenige wieder emporgekommen ist, welche den Gang der Lehre an möglichst genau disponierende und fest bindende Hilfsmittel kettet. Die Frage ferner, ob auch da, wo der Unterricht nicht im allgemeinen in der fremden Sprache gegeben wird, doch auf der Oberstufe eine französisch geschriebene und französisch behandelte Grammatik eintreten solle (eine Einrichtung, die schon vor manchen Jahrzehnten durch K. Plötz getroffen war und neuerdings von verschiedenen Seiten nahe gelegt wird), mag, wenn sie auch z. B. durch die jetzt geltenden preußischen Lehrpläne verneinend beantwortet wird, darum doch als offen weiter bestehen. Es spricht nicht weniges dafür. Entgegenzutreten aber hat man dem Bestreben, für dieses oder jenes besondere (vielleicht besonders

[1]) Wenn man gegenwärtig auch im allgemeinen weit davon entfernt ist, die Grammatik als eingekleidete Logik zu schätzen, und wenn man von einem Verweilen bei entbehrlichen Unterscheidungen nicht leicht mehr etwas wissen will, so gibt es doch eine ganze Anzahl von Erscheinungen auch in der französischen Grammatik, die zur Analyse und Erklärung auf logischem oder wenigstens psychologischem Wege geradezu einladen und die nach einer solchen Erklärung auch um so fester behalten werden. Man denke an die Pluralbildung zusammengesetzter Substantiva, an die Verteilung verschiedener Adjektiva hinter und vor das Substantiv, an die Verwendung eines Adjektivs wie *tranquille* beim Verb, wo man bei oberflächlicher Auffassung das Adverb erwartet, an den Unterschied von *être étonné de ce que* mit dem Indicatif und *être étonné que* mit dem Subjonctif, auch an ein Verhältnis wie das von *s'occuper à qch.* und *s'occuper de qch.*, *oublier à faire* und *de faire* usw.

schwierige oder dem Lehrer besonders interessante) Gebiet der Grammatik besondere Hilfsmittel neben den allgemeinen einzuführen.[1])

Über die beste Einrichtung der grammatischen Lehrbücher selbst kann hier nicht gehandelt werden: die Kritik müßte nach zu vielen Seiten sich ergehn, und zu viele einzelne Fragen kämen zur Behandlung. Daß die äußere Einrichtung, also unterscheidende Druckausstattung, Mittel der Übersichtlichkeit, knapper Umfang noch wichtiger seien als die Reihenfolge der Kapitel, wird man kaum mehr leugnen. Übrigens haben durch knappe und gute Fassung der Regeln und durch andere didaktische Vorzüge die französischen Grammatiken der Gegenwart die früher üblichen erfreulich übertroffen, wie sie im allgemeinen auch ernstlicher den Einklang mit der wissenschaftlichen Wahrheit suchen.

62. Veranschaulichung durch Beispiele. Auch in Beziehung auf das zu gebende Beispielmaterial ist die Vervollkommnung zu loben. Daß von der Anschauung des grammatischen Gesetzes in Beispielen ausgegangen werde, daß der Beispiele mehrere nebeneinander gestellt werden, daß sie einfach, inhaltlich durchsichtig und doch womöglich nicht ganz leer und nichtssagend seien, auch womöglich nicht in unvermitteltem Wechsel den verschiedensten Sachgebieten entnommen werden, darüber hatte man sich schon seit einiger Zeit in allem Sprachunterricht geeinigt. Die Einprägung bestimmter Mustersätze, um daran das Gesetz anschaulich vorzuführen, um es leichter festzuhalten und namentlich um es jeden Augenblick rasch in die Erinnerung zu rufen, hat als psychologisch wohlbegründet so sicher und allgemein gegolten, daß wohl auch neuere Zweifel an ihrem Werte nicht durchdringen werden. Man hat eingeworfen, daß dieses Material leicht allzusehr erstarre, und das ist sicherlich möglich: des Lehrers Sache ist es, das zu verhüten, indem er ein bewegliches Material neben dem festen immer wieder zu schaffen weiß.

Oder soll überhaupt alles eigens für die Regel Konstruierte oder Herbeigeholte verpönt sein und nur dem Vorkommen der syntaktischen Erscheinungen in der zusammenhängenden Lektüre die Lerngelegenheit entnommen, allenfalls aus der Lektüre die vereinzelten Fälle gesammelt werden? Es wurde schon oben gesagt, daß der Reiz dieses Sammelns sich nicht behaupte; dazu kommt, daß die Gelegenheiten sich sehr ungleich finden, daß namentlich eine so fest geschlossene Form, wie sie wünschenswert ist, selten auftauchen wird, auch daß die Lektüre in Gefahr kommt, durch die stereotype Verwertung zu trockenen Lernzwecken verleidet zu werden. Anders eben, wenn, wie schon berührt, diese „Lektüre" nur ein inhaltlich zusammenhängendes Material zur Veranschaulichung der Regeln bedeutet und also nicht die eigentliche Lektüre ist.

[1]) Besondere Wiederholungsgrammatiken für die Schüler der oberen Klassen einzuführen, wird man doch füglich unterlassen; dargeboten werden sie ja freilich von mehreren Seiten. Noch weniger kann man an die Einführung von Spezialitäten oder Supplementen denken, obwohl selbst für ein so spezielles und unbedeutendes Kapitel wie die Erlernung der Verba auf *ger, cer, eler, eter* ein besonderes kleines Schulbuch auf den Markt gebracht worden ist.

Auch an den Versuchen hat es nicht gefehlt, französische Genusregeln in Versen nach dem Vorbild der bekannten lateinischen einzuführen; aber Verse, die weder deutsch noch französisch sein können, sind schon aus diesem Grunde etwas Verwerfliches. Die Ausführung macht einen fast grotesken Eindruck.

Schätzenswert ist es auch immer schon, wenn (wie bei Bechtel) die Gruppen der zu einer Regel gehörigen Einzelsätze einem bestimmten Begriffskreis aus dem Anschauungsgebiet des Schülers angehören und damit eine gewisse Einheit des sachlichen Inhalts hergestellt ist. Wenn der Inhalt der Sätze, wenigstens teilweise, einen wertvollen Sinngehalt bieten kann, so wird das sicher als günstig empfunden. Von einer Seite (Kreibich, Progr. Oberrealschule Proßnitz 1897) sind Sprichwörter als Musterbeispiele vorgeschlagen worden. Dichterstellen müßten mindestens ebenso willkommen sein. Und auch ein Wort aus höherer Sphäre darf sich dazwischen einfinden, etwa: *Que la charité soit sincère!* Oder: *Que ta main gauche ne sache pas ce que fait la droite!* Nicht gar zu dürftige Sätze haben auch den Vorteil, immer wieder eine Gelegenheit zu rasch fließendem Sprechen zu bilden. Muß doch das bloße Aufsagen von Einzelworten oder Wortgruppen im neusprachlichen Unterricht möglichst vermieden werden. Man sollte deshalb z. B. auch die Rektion und Konstruktion bestimmter Verba nicht in der abgebrochenen Form angeben lassen wie *demander à, commencer par, être supérieur à, partir pour,* sondern: *demander quelque chose à quelqu'un, commencer par faire quelque chose, partir pour une ville, être supérieur à un camarade.* Noch eins endlich sollte der Unterricht nicht versäumen: nicht ganz selten auch die Schüler selbst Beispiele bilden zu lassen, was nach psychologischem Gesetz doch noch eine besonders feste Bewahrung der Regel in Aussicht stellt.

63. Übungssätze und Übungsstücke. Dieses Selbstbilden mag denn hinüberführen (oder eigentlich zurückführen) zu der großen Prinzipienfrage, ob zur Einübung der Grammatik die Übertragung von Übungssätzen und Übungsstücken in die fremde Sprache, die so lange Zeit das selbstverständliche Mittel und der wichtigste Maßstab des Sprachkönnens in unsern Schulen gewesen ist, beobachtet werden soll oder nicht, ob sie mehr schadet als nützt, ob sie durch Übungen zu ersetzen ist, die zugleich für die Schüler anregender und angenehmer und für das Können der Sprache fruchtbarer sind. Man hat sich der Erkenntnis nicht verschließen können, daß das in dem Übersetzen liegende stete Gegenüberstellen der beiden Sprachen zur sicheren Bewegung in der fremden nicht der natürliche Weg sei, daß hierbei sich die Betätigung nie von Reflexion löse und daß also die wirkliche Beherrschung noch nicht gefördert, ja leicht gehemmt werde. Aber bis zum Verzicht auf dieses Übersetzen, das Hinübersetzen, überhaupt zu gehen, mußte doch eine schwere Entschließung kosten. In den flotten Ausruf, das Übersetzen sei eine Kunst, die die Schule nichts angehe, hat man nicht leicht eingestimmt. Nicht wenige sind auch von dem Versuch dieses Verzichtes wieder zurückgekommen. Die strenge geistige Zumutung, die in der ihrer selbst bewußten Übertragung liegt, ist nichts Geringes; ein wirklich völliges Nebeneinandergehen der Muttersprache und der fremden im Bewußtsein kann demjenigen nicht als das Wünschenswerte erscheinen, der an das Bedürfnis eines einheitlichen Bewußtseins, eines klaren und geschlossenen Vorstellungslebens für die Jugend denkt, dem das allgemeine Erziehungsideal doch noch wichtiger ist als ein bestimmtes, lebendiges Können auf irgend einem Gebiete. Und auch als Kontrolle der erzielten Klarheit bleibt dieses sprachvergleichende Übersetzen schätzbar.

Eine Nummer in der Reihe der Übungen also wird es mit Recht bleiben, aber eben nur eine Nummer, nicht einmal eine obligatorische (die gegenwärtigen preußischen Lehrpläne haben hier durch Freistellen der Art der Übungen eine wichtige Wendung gemacht, und dies war für die lebenden Sprachen ohne Zweifel die bedeutendste Neuerung) für alle Lehrer oder Schulen, jedenfalls nicht die stete Hauptarbeit. Keineswegs soll von Anfang an stets in aller Breite dem dargebotenen spärlichen Anschauungsmaterial diese reflektierend konstruktive Arbeit folgen, als ob man sich für alles dem armen Schülergeist Gespendete sofort bei Heller und Pfennig wieder bezahlen lassen wolle. Die Hinübersetzung hat der Anschauung (und auch der Herübersetzung) des Musterstoffes immer nur mit vereinfachten Ansprüchen zu folgen, sie hat wesentlich nur der Übung ganz bestimmter grammatischer und später wohl auch stilistischer Normen zu gelten, sofern sie nicht, an Lektüre angeschlossen, deren mehr gebundene oder freiere Wiedergabe („Retroversion") bezweckt. Sie wird — da doch die Anlagen verschieden sind und die Gleichmacherei ein Übel — bestimmten Schülern die für ihre Kraft beste Gelegenheit geben, während andern andere Übungen „besser liegen". Auch hier aber sei — zumal man dieser Übung sich offenbar neuerdings wieder weithin zuwendet — nochmals davor gewarnt, daß man durch das Hinübersetzen die Gewöhnung an unzusammenhängendes, stückelndes und stockendes Sprechen in der fremden Sprache befördere; rasche und vielleicht mehrfache Wiederholung der gelungenen Sätze wird deshalb auf mittleren Stufen fast immer, auf oberen noch oftmals erforderlich sein.

64. Freiere Übungen. Wenn nicht an die Stelle dieser ganzen Art von Übungen, so doch neben und zwischen dieselben und meist wohl schon in die Ranglinie vor ihnen ist nun die Reihe der variierenden Übungen getreten, die — um so mehr, als sie etwas verhältnismäßig Neues sind — mit viel Eifer von zahlreichen Fachlehrern gepflegt werden und durch die zusammenwirkenden Versuche Vieler auch zu einer reichen Ausbildung bereits gelangt sind. Hierher gehört das Durchkonjugieren von Sätzen, das Umsetzen aus einem Tempus in ein anderes, das Verändern der Person, die Subjekt der Handlung ist oder Objekt, das Verwandeln eines unabhängigen Satzes in einen abhängigen, einer direkten Frage in eine indirekte, das Umsetzen von Aussagen in Fragen, von Alternativfragen in solche mit Fragewort, das Einfügen von Verneinungen, das Zerlegen einer Aussage in eine Frage und eine Antwort, das Verwandeln von Nebensätzen in Infinitiv- oder Partizipialwendungen und umgekehrt, überhaupt das Zusammenziehen von Ausgeführtem und das Erweitern von kurz Angedeutetem, das Umsetzen von Beschreibung in Erzählung, und Ähnliches. Das reicht denn also teilweise schon in das Stilistische hinein, und auch sonst deutet es auf eine Skala zunehmender Schwierigkeiten. Es ermöglicht einen sehr lebendigen Betrieb, es wird den Schülern kaum je so peinlich werden wie die Hinübersetzung, es kann viel Übung im Können der Sprache gewähren. Aber ohne Schattenseite ist auch dieses ganze Gebiet von Übungen natürlich nicht. Mehr äußerlich technisch, mehr mechanisch, weniger geistig als die strenge Übersetzungsarbeit sind diese Übungen vielfach doch oder können sie wenigstens leicht werden, wenn nicht mit großem Geschick geleitet. Übrigens

wird die Übersetzung gerade dann, wenn sie seltener und nur als eine Art der Übung neben andern auftritt, auch ihrerseits für die Schüler Reiz haben, nur nicht eben für die geistig bequemsten, an die man doch nicht allein denken sollte, obwohl die Eltern und das Publikum dies jetzt als das Natürliche betrachten.

* Wie auf andern Gebieten, so hat namentlich auch für die Grammatik die neueste Entwicklung der Dinge ziemlich allgemein über die weitgehenden Hoffnungen und Forderungen der radikalen Neuerer hinweggeführt. Alle Regeln oder Gesetze der Sprache durch die Schüler allmählich selbst finden und zusammenstellen zu lassen, das nennt Thiergen einen zwar bestechenden Gedanken, der aber undurchführbar sei, weil ungeheuer langwierig und zeitraubend; auch müsse dabei die Lektüre bedenklich herabgewürdigt werden. Als ein grammatisches Gebiet z. B., das induktiv zu lehren durchaus nicht möglich sein würde, weil einerseits viel zu umfassend und andrerseits unentbehrlich, nennt er mit Recht den Gebrauch der Präpositionen. Hier wären denn selbst die im allgemeinen zurückgewiesenen Einzelsätze behufs unmittelbarer Anschauung des Sprachgebrauchs nicht abzulehnen. „Für die vermittelnde Methode bilde nach wie vor die Grammatik das Rückgrat des gesamten Sprachunterrichts", sagen Boerner und Stiehler in Teubners Handbuch für Lehrer höherer Schulen. Und Hausknecht hat schon in den Jahresberichten für 1902 ausgesprochen: „Längst ist die Grammatik wieder zu ihrem Rechte gelangt — nicht zwar wieder eingesetzt in die herrschende Stellung, die zu geistloser Verödung des Sprachunterrichts geführt hat, wohl aber in die ihrer wahren Bedeutung entsprechende Stellung einer unentbehrlichen Dienerin, deren Aufgabe es ist, das praktische Können im weitesten Sinne, Sprechen, Schreiben und Verständnis der Lektüre, nicht bloß zu erweitern, sondern zu sichern." Ferner: „Daß die Grammatik trotz ihrer dienenden Stellung einer sorgfältigen Behandlung, einer systematischen Zusammenfassung und festen Einprägung bedarf, ist entschieden." Allerdings scheint es nun, wenn man gewissen Eindrücken der Wirklichkeit trauen darf, daß bei nicht wenigen Fachlehrern die Restitution der Grammatik sich nicht auf den im Vorstehenden bezeichneten Linien hält, sondern daß man ihr doch wieder eine Vorherrschaft einräumt, die zur Versäumnis anderer Aufgaben des Unterrichts führt. Es zeigt sich immer wieder, wie viel dazu gehört, der so komplizierten Gesamtaufgabe wirklich unter Bewahrung eines befriedigenden Gleichgewichts zu genügen, und wie vorsichtig man mit dem Hinzeichnen idealer Ansprüche sein muß. Gegen jedes induktive Verfahren erklärt sich heftig ein schon von früher her bekannter Gegner der neueren Methoden, A. Hasl, der in seiner Schrift „Die Zukunft der Grammatik und die Grammatik der Zukunft" sich besonders auch mit der besten Art der Verbindung von Regel und Beispiel beschäftigt, für die es kein Vor- und Nacheinander geben soll, sondern nur ein Nebeneinander, um den verschieden gearteten Schülerköpfen gerecht zu werden. „Lebendige Grammatik" ist ferner eine Schrift von E. Häusser (Potsdam 1902) überschrieben, in der es dem Verfasser darauf ankommt, daß der Nachdruck auf das Verbum gelegt und vor allem die Konjugation der verschiedenen Verba mit Fürwörtern in mannigfacher Weise eingeübt werde. Daß die natürlich möglichst kurz zu fassende Regel doch, wenn irgend möglich, die Erscheinung begründen soll, ist eine Forderung von Gille, und zwar in einem ausdrücklich die Realschule betreffenden Aufsatz (Progr. Ems 1903). Ob das Begründen nicht besser dem Lehrer vorbehalten und je nach dem zu erwartenden Verständnis sowie nach sonstigen Verhältnissen zu versuchen oder zu unterlassen ist? Jedenfalls kann man den Unterricht, den man vertiefen will, auch lahm legen. Auch der Vorschlag, in der französischen Schulgrammatik die Regeln jedesmal sowohl in französischer wie in deutscher Sprache zu geben, ist (nach den Jahresberichten, von Karlle) gemacht worden. Daß er die Grammatik anschwellen lassen würde, mag nur ein äußeres Bedenken sein; die innere Seite sei hier nicht erörtert.

Der bildende Wert der französischen Syntax ist doch auch neuerdings von manchen Seiten anerkannt und betont worden. Breul z. B. spricht in diesem Sinne von *the subtle and elaborate French syntax.* Gegenüber der durch gewisse preußische Bestimmungen zugelassenen Ablösung des Französischen auf der Oberstufe der Gymnasien durch Englisch protestiert man gerne auch im Namen dieses Bildungswertes. — Unter dem Gesichtspunkt der selbständigen Auffassung syntaktischer Erscheinungen (z. B. beim Gerundium) erfährt das Buch von Kühn besondere Anerkennung. — Daß man in unsern Schulgrammatiken nicht Regeln weiterführen

dürfe, die der bekannte Tyrann Sprachgebrauch inzwischen preisgegeben hat, sollte sich von selbst verstehen. Freilich aber ist der Durchschnitt nicht leicht mit Sicherheit festzustellen, und außerdem braucht, was sich neuere französische Autoren im Anschluß an Colloquialismen gelegentlich erlauben (und namentlich was Journalisten gelegentlich in der Eile hinwerfen), darum nicht alsbald als gleichberechtigt anerkannt zu werden! Immerhin wird in einem solchen Falle die Beurteilung der von einem Schüler verfehlten älteren Norm entsprechend glimpflich sein müssen. — Um hierzu einige Beispiele zu geben: die Zahl der intransitiven Verba, die mit *avoir* oder mit *être* verbunden werden, ist tatsächlich geringer geworden. (Man scheint *croître, cesser, disparaître, échouer, empirer, grandir* nicht mehr dazu rechnen zu dürfen.) Die Unterscheidung von *aimer à faire qch., aimer mieux faire qch. que de . . .* hat sich in der Praxis verwischt, mindestens ist auch *aimer faire qch.* üblich geworden. Ebenso muß die Lehre vom Artikel beim Prädikatsnomen wenigstens gegenüber der üblichen älteren Fassung (vgl. Plötz) revidiert werden, wie besonders Fr. Strohmeyer nachgewiesen hat. Auch die Anwendung des Indikativs und Konjunktivs zeigt Verschiebungen: ein Indikativ nach *regretter* oder auch *être heureux que* ist nicht mehr verpönt, und ein Konjunktiv wie in *je suis heureux de ce qu'il vienne* wird geschrieben. *Jusqu'à ce que* ist wohl nur noch mit dem Konjunktiv üblich. Die Stellung des attributiven Adjektivs vor dem Substantiv ist auch in Prosa viel häufiger geworden.

Was die Leygues'schen Erlasse betrifft, so war der so tief eingreifende erste ja schon durch den zweiten (vom Februar 1901) großenteils zurückgezogen. Außerdem sind so viele Proteste dagegen erfolgt, daß er praktisch kaum Bedeutung gewonnen hat. Sein Zweck hat überhaupt nur sein können, für Leute in Frankreich eine glimpfliche Beurteilung herbeizuführen, die mit einer Prüfung ihre allgemeine Schulbildung nachweisen wollen. Kein französischer Schriftsteller soll davon für seinen Sprachgebrauch Notiz genommen haben. Daß die Leygues'schen „Tolérances" also bei uns nicht geradezu als Normen gelehrt werden dürfen, sieht man hiernach ein (während dies im ersten Augenblick doch gerade für uns Nichtfranzosen nahe lag). Für die Beurteilung gewisser Verfehlungen gegen die strengeren alten Regeln aber müssen sie natürlich doch ins Gewicht fallen. Überhaupt werden, wenn der französische Minister wohl wesentlich einer bestimmten Neigung der dortigen Examinatoren zum Großnehmen des Kleinen, zum Hervorsuchen des Verzwickten entgegentreten wollte, die diesseitigen Lehrer sich vor diesem Fehler um so mehr hüten müssen.

* * *

An der Mannigfaltigkeit der mündlichen Übungen ist auch in der neuesten Zeit im allgemeinen festgehalten worden. Dabei schien die früher so ausschließlich gebräuchliche Übersetzung einzelner Sätze oder auch zusammenhängender Stücke ins Französische zum Zweck grammatischer Befestigung den Angriffen der Gegner gänzlich erlegen zu sein oder doch demnächst erliegen zu sollen. Die schimpflichen Vergleiche für diese, als geistlos, unlebendig, unnötig belastend, wesentlich unfruchtbar empfundene Betätigung, überboten sich. Die Gleichsetzung des beim Übersetzen „stumpfsinnig sich von Satz zu Satz schleppenden Schülers" mit dem „die Furche entlang getriebenen Ackergaul" bilde ein Beispiel. Daß die „handwerksmäßige Mosaikarbeit" dieses Übersetzens „die vom grammatischen Unterricht reichlich erschöpften Schüler vollends einschläfere", ist eine andere Äußerung dieser Art. Die Behauptung, die Kunst des Übersetzens gehe überhaupt die Schule nichts an, wurde aufrecht erhalten. Namentlich wies man auch immer wieder darauf hin, daß es über diesem äußerlichen Vergleichen der Sprachen zu einem rechten Sicheinleben in die Fremdsprache, zu einem Denken in derselben nicht kommen könne. Von einigen Seiten ist inzwischen auch die Anschauung vertreten worden, die Schule habe sich überhaupt auf ein rezeptives Verhalten zu den lebenden Fremdsprachen zu beschränken, also auf jede schriftliche oder mündliche Produktion in ihr (als unverhältnismäßig zeitraubend und in der Schulsphäre stets unzulänglich) zu verzichten. So außer R. Bärwald („Neue und ebene Bahnen" usw.) auch Uhlemayr (in seinen Vorträgen auf Neuphilologentagen, zuletzt in Hannover).

Gleichwohl ist in jener Ablehnung sichtlich neuerdings eine Wandlung eingetreten. Die Vertreter einer vermittelnden Richtung hatten niemals wirklich auf Übung im Hinübersetzen verzichtet: die Nötigung zur Anwendung der erfaßten grammatischen Regeln schien ihnen zur ernstlichen Aneignung derselben erforderlich, die damit zugemutete Denkarbeit durchaus schätzenswert, der Ernst und das Gewicht des Faches innerhalb des Gesamtlehrplans dadurch gehoben; neben dem wesentlich imitativen Lernen sollte das reflektierende nicht fehlen.

Zudem sollte bestimmten Schülernaturen diese für sie günstigere Gelegenheit nicht vorenthalten werden. Außerhalb der deutschen Schulwelt hat z. B. Breul in seinem Buche *The Teaching of Modern Foreign Languages* diese Übungen wenigstens bei reiferen Schülern für *absolutely indispensable* (*by the side of free composition*) erklärt. Es ist dabei allerdings zumeist an schriftliche Übungen gedacht: aber diesen müssen doch mündliche unbedingt voraus und zur Seite gehen. In Frankreich hat neuerdings kein Geringerer als Pinloche sich auf Grund aller seiner Unterrichtserfahrungen doch auch wieder für Übungen im Hinübersetzen, wenigstens in bestimmter, von ihm erfundener Form, erklärt. Und in Deutschland haben nach und nach die meisten, auch von grundsätzlichen Anhängern der unmittelbaren Spracherlernung verfaßten Übungsbücher solche Stücke zum Übersetzen in das Französische wieder aufgenommen — sei es nun mehr nach gewonnener neuer Überzeugung oder als Zugeständnis an die Auffassung anderer, etwa auch der Behörden. Allerdings wird meist ein ziemlich naher Anschluß an ein zuvor zur Anschauung gebrachtes französisches Textstück befürwortet und verwirklicht. Selbst die unbedingtesten Vertreter der Reformmethode scheinen wenigstens gelegentliche Aufgaben dieser Art nicht mehr zu meiden. — Was die namentlich für frühere Stufen passenden Übungen im Umformen von Sätzen und Perioden betrifft, so ist diesen neuerdings besondere Aufmerksamkeit gewidmet und ein sehr erheblicher didaktischer Wert zuerkannt worden z. B. von Baar in Linz in der Zeitschrift für lateinlose Schulen von 1908 und von Huendgen-Aachen im 95. Heft der Hallischen „Lehrproben". In dem gleichen Jahrgang der erstgenannten Zeitschrift tritt Neuendorff für die Pflege der „produktiven Elemente im neusprachlichen Unterricht" ein, wobei an das Zusammenstellen von Gedanke und Sprachausdruck „in einem schöpferischen Akt" gedacht ist, also das so oft geforderte und so schwer erreichbare „Denken in der fremden Sprache", und womit namentlich wieder das Hinübersetzen bekämpft werden soll.

E. Schriftliche Arbeiten.

65. Verschiebung des Zieles. Das Schreiben war in demselben Maße im Werte gestiegen, wie das Sprechen zurückgetreten war. Seit das letztere Ziel wieder aufgerichtet ist, mußte das erstere sich eine Einbuße gefallen lassen. Eine Einbuße an Schätzung, d. h. an der ihm lange Zeit zuteil gewordenen fast ausschließlichen Hochschätzung, der gänzlich ausschlaggebenden Bedeutung. Allerdings doch nicht bloß, damit den Sprechübungen mehr Raum bleibe und mehr Pflege zuteil werden könne. Auch sonst hat ja der mündliche Unterricht eine vielseitigere Entwicklung und ein echteres Leben gewonnen. Und man ist — wie denn eben die Reaktionen sich zu vollziehen pflegen — zum Teil zu einer offenbaren Geringschätzung des gesamten Schreibens gelangt. Namentlich wird von den häuslichen schriftlichen Arbeiten so viel Ungünstiges ausgesagt, daß sie fast als eine Art von traditionellem Unfug empfunden werden können. Und doch bleibt das Schreibenlernen und Schreibenkönnen ein durchaus notwendiges Stück des Sprachunterrichts. Daß derjenige gewissermaßen von selber auch schreiben könne, der sprechen kann, wird durch die Erfahrung alle Tage widerlegt. Wesentlich andere Kraft wird dafür in Anspruch genommen, wesentlich andere sind hier die psychologischen Prozesse (des Lernens und Übens), und praktisch entbehrlicher als die Fähigkeit mündlichen Sprachgebrauchs ist diejenige zu schriftlichem mitnichten; das Gegenteil trifft vielleicht sogar eher zu. Auch als bleibender wird sich der Erwerb erweisen, was wiederum aus der Natur des psychologischen Lernprozesses sich leicht erklären ließe. Daß im Klassenunterricht gleichmäßigere Ergebnisse im Schreiben sich erzielen lassen, darf doch auch angeführt werden; und daß gewissen Schülernaturen das Feld des Schreibens günstiger ist und darum anregender, braucht nicht

ignoriert zu werden. Also keine Gleichgültigkeit für diese allgemeine Aufgabe als solche, keine Geringschätzung — weil sie eine falsche Überschätzung des dem mündlichen Unterricht Möglichen (so viel man diesem auch zutrauen oder zumuten mag) einschlösse.

Doch die Verschiebung der Ziele und Wege für die schriftliche Seite, die sich nunmehr im wesentlichen schon vollzogen hat und noch weiter vollzieht, war eben nötig gegenüber einer sehr anfechtbar gewordenen Überlieferung. Erweiterung gegenüber der Enge, Mannigfaltigkeit gegenüber der Einseitigkeit, und man kann auch sagen Erleichterung und Verschönerung gegenüber dem Druck und der Unfreude, die sich mit der Schreibarbeit zu verbinden pflegten: dies alles bedeutet ohne Zweifel eine zeitgemäße Veränderung. Freilich gibt es kaum eine Veränderung, die nicht auch ihr Mißliches hätte. Das alte Nebeneinander von „Exercitien" („Pensa", „Scripta", d. h. häuslichen Übersetzungen aus dem Deutschen in die Fremdsprache), „Extemporalien" („Kompositionen" usw., d. h. entsprechenden Übersetzungen in der Klasse nach Diktat) und (für die letzten Jahre der Vollanstalten) „Aufsätzen" (d. h. ausgedehnten freien Arbeiten in der Fremdsprache über ein gegebenes Thema) mußte nicht bloß in eine buntere Gruppe von schriftlichen Arbeiten übergehen, sondern namentlich mußte auch die Verbindung der schriftlichen Arbeiten mit den sonstigen Unterrichtslinien eine vielseitigere werden. Sofern jene Arbeiten fast nur der Anwendung erlernter grammatischer Regeln galten und dazu etwa noch einer Befestigung des beschränkten Wortschatzes und einer ebenfalls beschränkten Auswahl von „Phrasen", und sofern sie wesentlich nur der Kontrolle des verstandes- und gedächtnismäßig Erfaßten dienten, genügten sie weder dem Zweck der nötigen allseitigen Übung, noch führten sie auf den Weg zu wirklicher Vertrautheit mit der fremden Sprache.

66. Beginn und erstes Stadium. Von manchen wird befürwortet, die Betätigung des Schreibens für die erste Periode des Unterrichts ganz auszuschließen, und unter dieser Periode denkt man bald nur einige Wochen, bald einen viel längeren Zeitraum. Der Vorteil wird zu erwarten sein, daß die Aufmerksamkeit dem Lautlichen um so bestimmter zugewandt wird, wozu unsere druck- und schreibgewohnte Generation wenig geneigt ist. Aber eine schätzenswerte Begleitung wird eine schon früh mit eintretende Schreibübung doch bilden, eine Art von Kontrapunkt für die oben schwebende Melodie, oder (um von der Kunst auf das ehrsame Handwerk hinüberzublicken) eine Art von Futter für das lose Gewebe der mündlichen Betätigungen, die gerade nach jetzigem Betrieb und nicht gerade mit Unrecht einem mehr spielenden Charakter zuneigen. Die Furcht vor verfrühter Beschäftigung mit der Orthographie darf nicht zu groß sein; die Schreibübungen der ganzen ersten Periode an und in Lautschrift machen zu lassen, hat doch immer den meisten Fachlehrern Bedenken eingeflößt, und das Verfahren ist mit Recht auf sehr bestimmten Widerstand gestoßen. Sobald also ein kleiner Vorrat von orthographischen Wortbildern angeeignet und eine gewisse Variation der Zusammenstellung und Verwendung möglich ist oder sobald einige einfache Sätze, verbunden oder unverbunden, zu voller Anschauung und Aneignung gekommen sind, mag [mit sehr behutsamer

Steigerung der Schwierigkeiten und nach sorgfältiger mündlicher Klärung der Wortbilder[1])] die Übung des Niederschreibens aus dem Gedächtnisse beginnen, wie an die Wandtafel, so auch in Hefte, sei's zu sofortiger Kontrolle, sei es zu nachträglich häuslicher Korrektur. Daß dies nach alter Art Aufzeichnung französischen Textes nach deutschem Diktat sei, ist natürlich weder nötig noch rätlich; es gilt, wie schon gesagt, weit mehr, das bereits im Unterricht Angeeignete zur Verwendung zu bringen, als die Aneignung eigentlich erst zu vollziehen oder gar die Unsicherheit ans Licht zu bringen.

Die einfachen Diktate dieser Art erweitern sich naturgemäß mit dem Gesamtfortschritt des Unterrichts, wobei aber der Anschluß der schriftlichen Betätigung an vorherige mündliche bestimmender Grundsatz bleibt; den Schüler vor völlig unabhängige, möglichst neue, ja möglichst verblüffende Übersetzungsaufgaben zu stellen, erkennt man für gänzlich falsch. Und so reicht denn auch die ganze oben geschilderte Auswahl der mündlichen Übungen zur Grammatik, ebenso wie der an die Lektüre anzuschließenden, in diesen schriftlichen Teil des Unterrichts hinein. Mag Übersetzung deutschen Materials sich als schätzbare Übung noch behaupten: die Umsetzung, die Variation von fremdsprachlich gegebenem Material muß mindestens hinzukommen, wird aber meist eine Zeit lang allein das Feld behaupten. Also nach den einfachen Anfängeraufgaben wie Tausch des Numerus, des Tempus, der Person, des Abhängigkeitsverhältnisses usw., Umgestaltung von Perioden, Zusammenziehungen, Zerlegungen, Ergänzungen. Dazwischen wird dann treten die französische Beantwortung französisch gestellter Fragen, natürlich wiederum nur aus ganz bekanntem Material heraus. Und weiter das selbständige Bilden von Sätzen nach gegebener Analogie zur Bewährung etwa einer grammatischen Regel oder zur Einübung bestimmter Formen, vielleicht auch eines bestimmten Vokabelvorrats. Hierzu käme endlich die Nachbildung eines kleinen zusammenhängenden Ganzen, etwa die Wiedergabe einer gründlich durchgenommenen kurzen Erzählung oder Beschreibung, mit so viel Abweichung, als der allgemeine Sprachvorrat erlaubt oder die Unvollkommenheit des Gedächtnisses fordert. Zur häuslichen Bearbeitung eignen sich von allen genannten Arbeiten wohl nur die, die eine gewisse Selbständigkeit der Bewegung erfordern, schon damit man nicht wieder zum Abschreiben verführe wie ehedem bei den Exerzitien.

67. Übungen der folgenden Stufen. Diese einfachen Übungen werden vor allem die untere Stufe beschäftigen, aber sich in angemessener Fortentwicklung auch auf die mittlere übertragen. Häusliche Übersetzung deutschen Textes in das Französische wird mit Recht auch hier noch wenig zur Anwendung kommen, da, solange die Wiedergabe nicht in Ausdruck, Bau, Konstruktion eine gewisse Mannigfaltigkeit frei läßt, solange die Übersetzungen der verschiedenen Schüler ganz wesentlich übereinstimmen müssen, die Selbständigkeit der häuslichen zu wenig gesichert ist. Jener Zustand gilt aber für eine Sprache wie die französische mit ihrer strengen Wortfolge, mit ihrem immerhin nahen Verhältnisse zur deutschen, und

[1]) [Dabei ist statt des Buchstabierens der ganzen Wörter möglichst früh die Beschränkung auf die wesentlichen Punkte des orthographischen Sachverhalts zu üben.]

namentlich bei der Enge der dem Schüler durch das Maß seiner Kenntnisse gelassenen Bewegung recht lange. Wenn also auch auf dieser Stufe als häusliche Aufgabe jene anderen, ein Maß von Freiheit gewährenden, eine gewisse Wahl auferlegenden Arten vorzuziehen sind, so behalten gelegentliche Übertragungen in der Klasse („Extemporalien" im älteren Sinne) ihr Recht oder doch ihren Vorzug; bedeuten sie doch eine Art der Leistung und der Kontrolle, die nicht jeder wird missen wollen. Als Norm für sie muß aber gelten, daß sie erstens stets hinlänglich vorbereitet seien, um im allgemeinen korrekt geleistet werden zu können, daß sie zweitens, wenn wesentlich konstruktiv (d. h. mit gegebenem Einzelmaterial nach bestimmten Regeln arbeitend), sich auf einfache Zumutungen beschränken und daß sie drittens, wenn zusammenhängendem Texte geltend, im Anschluß an Gelesenes zu erfolgen haben.[1])

Was die sonstigen Übungen betrifft, so hat das Diktat offenbar allgemeinere Aufnahme und Schätzung nach und nach erlangt; zur Kontrolle nicht bloß der erzielten orthographischen Sicherheit, sondern zum Teil auch der grammatischen und der allgemeinen sprachlichen Entwicklung wird es empfohlen und kann es wirklich dienen. Daß auch die Hörfähigkeit oder die Fähigkeit des Verständnisses von Gehörtem sich daran erprobt, ist keineswegs unwichtig. Freilich tauchen gewisse Bedenken gegen das Diktat doch immer wieder leicht auf: die Übung ist wohl zu einfach, wiegt zu leicht, um andern, ernstlicheren Forderungen die Zeit entziehen zu dürfen; oder sie bewegt sich zu sehr im Ungewissen und gibt fehlerhaften Wortbildern Entstehung, die doch zu meiden didaktisch nötig ist. Gleichwohl darf man das Diktat darum nicht schlechthin anfechten.[2]) Die für die Unterstufe empfohlenen einfachen Umbildungen in vorgeschriebener Richtung, auch die Beantwortung französischer Fragen, und wohl auch die Bildung von Beispielsätzen müssen auf der Mittelstufe gegen anderes zurücktreten. Dafür ist die Nachbildung eines zusammenhängenden Stoffes allmählich mehr zu pflegen. Und zwar in verschiedener Art: vielleicht nach einem gelesenen, nun aber dem Auge entzogenen, andernfalls und wohl häufiger nach wiederholt vorgelesenem und vielleicht zunächst auch mündlich gemeinsam reproduziertem französischem Texte, unter Umständen auch nach einem in deutscher Sprache bekannt gewordenen Stoffe (Erzählung oder Beschreibung), in welch letzterem Falle natürlich die französische Gestaltung um so gewisser zunächst gemeinsam mündlich geschehen muß, mindestens für die schwierigeren, ja für alle nicht ganz einfachen Teile oder Wendungen. Dabei muß die mögliche Variation des Ausdrucks planmäßig verfolgt und es muß verhindert werden, daß willkürliche, d. h. nach dem Deutschen gebildete Sprachwendungen auftreten, denn nur Nachahmung des Echten kann zum Sprachkönnen führen, nicht lässiges Tappen und naives Probieren.

68. Briefe. Der Brief als der Rahmen, in dem Französischschreiben einen unmittelbaren Wert gewinnen kann, sollte nicht unnötig lange außer

---

[1]) [Wichtig auch für den französischen Unterricht sind natürlich die Ausführungen von R. Reinhardt, Die schriftlichen Arbeiten in den preußischen höheren Lehranstalten (3 Berlin 1916, Weidmann).]

[2]) Siehe auch A. Bauer, Zum französischen Diktat, NSpr. 24, 65 ff.

Betracht gelassen oder gar überhaupt vernachlässigt werden. Er hat seine natürliche Stätte schon beim Abschluß der Mittelstufe. Es kann sich aber nicht darum handeln, einen beliebigen, erzählenden oder schildernden Inhalt zwischen die Formeln des Briefeingangs und -schlusses zu setzen; diese zwischen den Schulwänden erwachsene Art hat, auch in der Muttersprache, etwas Unwahres. Der Charakter des französischen und überhaupt des echten Briefes — natürliche, aber nicht unedle, recht durchsichtige, aber auch knappe Sprache, freie, aber gute Gedankenordnung, kaum merkliche Übergänge, lebendig und doch ungekünstelt — muß eben dem Ganzen eigen sein, und es kann sich für den Schüler auch hier wieder nur um Nachahmung, um Nachbildung von Vorgelesenem handeln, wobei die Behandlung den obigen Bedingungen zu genügen hat. Wenn eine mäßige Anzahl guter Briefe, nicht nichtssagend, sondern wirkliche und natürliche und nicht fernliegende Lebensverhältnisse betreffend, beim Abschluß dieser Unterrichtsperiode von den Schülern ungefähr auswendig gewußt wird, so ist das kein verächtlicher und unfruchtbarer Besitz, auch nicht bloß praktisch schätzbar, sondern zugleich pädagogisch. An Hilfsmitteln ist denn auch neuerdings mehr und mehr wirklich Gelungenes, zu vorbildlichem Gebrauch Geeignetes auf den didaktischen Markt gebracht worden. Zwischen den Darbietungen der berühmten, aber für uns in jeder Beziehung jenseitigen Klassikerbriefe (der Frau von Sévigné u. a.) einerseits und den Clichés zu Komptoirbriefen, mit Einschluß von Rechnungen, Mahnungen oder fashionablen Einladungen und Gratulationen andrerseits ist denn doch ein breites mittleres Gebiet, aus dem das Rechte für unser Bedürfnis sich finden läßt, das Bedürfnis der Bildung, die nicht gleich Abrichtung, aber auch nicht zu stolz ist, sich um die Wirklichkeit zu kümmern.

69. Ergänzende Normen und Gesichtspunkte. Daß dem korrigierenden Lehrer alle diese freieren, nachbildenden Arbeiten erheblich größere Mühe bringen als die streng gebundenen, darf nicht verschwiegen werden, wie es an Mühe dem Lehrer des Französischen überhaupt nicht fehlt. Doch findet er, wenn die Entwicklung seiner Schüler ihn interessiert, in den selbständigeren Leistungen größeren Reiz.[1])

Die Pflege freierer Arbeiten von früh auf bringt es mit sich und hat großenteils geradezu den Zweck, daß neben dem Grammatischen das Stilistische — zunächst in ganz elementarem Sinn und nach zufälligem Vorkommen — beachtet wird, wie es denn eins der Gebrechen des älteren Unterrichtsbetriebs war, das grammatische Gebiet peinlich zu hüten und das stilistische kaum zu guter Letzt mit zu berühren; das letztere hatte mit der Sprechübung ungefähr das gleiche Geschick. In der wirklichen Welt wiegt grobes Irregehen nach der stilistischen Seite nicht selten schwerer als manche grammatische Unrichtigkeit. Auch steht es nicht so, daß man der Ausbildung im Stil sich auf der Oberstufe ganz widmen könne, weil die

[1]) Gutersohn z. B. fügt zu den Zweifeln an dem Wert der freien Arbeiten überhaupt, an dem wirklichen Eintreten des von ihnen erhofften Gewinnes ausdrücklich den Hinweis auf den großen Zeitaufwand für Vorbereitung und Korrektur hinzu — eine Schwierigkeit, die ja natürlich immer wieder empfunden wird, aber für sich nicht entscheidend ins Gewicht fallen könnte.

Grammatik dort abgeschlossen und fest angeeignet sei. Es müssen also beide Ziele dauernd nebeneinander verfolgt werden. Auf die mehr theoretische Anleitung zum Stil wird unten noch die Rede kommen.

Wie sich nun etwa freie Arbeit und gebundene (d. h. Übersetzung ins Französische) im ganzen oder auf den einzelnen Stufen zueinander verhalten, sich nebeneinander behaupten, einander ablösen sollen, muß sich nach den an den einzelnen Schulen maßgebenden Anschauungen oder auch den für sie geltenden Lehrplänen entscheiden. Noch weniger braucht die selbstverständliche Forderung einer angemessenen Steigerung hier ausgesprochen zu werden. Daß Übersetzungen auch da, wo man sie nicht mehr als Regel will, doch zwischendurch sich zur Übung und Probe empfehlen und daß diese Aufgabe dann gerade auch interessant wird, weil sie eben gelegentlich und zwischendurch auftaucht, sei nochmals gesagt. Andrerseits sind auch an Anstalten, wo man um der untergeordneten Stellung des Französischen willen zur Sprachbeherrschung gar nicht hinstreben zu können meint und wo man denn auch wesentlich bei Übersetzungen als guten formalen Übungen bleiben will, doch wenigstens kleinere und gelegentliche freie Arbeiten durchaus zu empfehlen: eine Erhöhung der Gesamtschwierigkeit braucht damit gar nicht gegeben zu sein, erhöhten Reiz aber können sie dem Unterricht wohl verleihen. Jedenfalls aber muß dem, was man Aufsatz nennt und was also freilich nur für die Oberstufe der realistischen Vollanstalten in Betracht kommt, mancherlei Einfacheres voraus- (und vielleicht auch zur Seite) gehen.

70. Das Ziel des Aufsatzes. Dem französischen Aufsatz hat man an Schulen, an welchen diese Sprache in der Reihe der Hauptfächer steht, fast unwillkürlich eine ähnliche Rolle zugeteilt, wie sie der lateinische auf den humanistischen Lehranstalten inne hatte. Und in dem Maße, wie man den französischen Unterricht ernst zu nehmen bedacht war, wurde auch Art und Methode des lateinischen Aufsatzes möglichst nachgeahmt. Dennoch war weder die Sachlage gleich noch das Vorbild an sich günstig. Der lateinische Aufsatz ruhte doch auf einer breiteren Grundlage literarischer Spracherfahrung, auf einer festeren allmählichen Gewöhnung und entwickelte sich in einem engeren Rahmen; der Umfang der vorbildlichen Lektüre und ihre verhältnismäßige Gleichartigkeit, die Begrenzung der in Betracht kommenden Gedankenwelt, auch die enger umschriebene Stilart kamen ihm zugute, der voller geklärten stilistischen Normen und der überlieferten Hilfen nicht zu vergessen. In allen diesen Beziehungen stand es beim Französischen ganz anders. Und doch konnte, wie schon angedeutet, der lateinische Aufsatz nicht einmal für ein erfreuliches Vorbild gelten, wie er ja auch der Überzeugung von dem Mißverhältnis der aufzuwendenden Kraft und des inneren Wertes schließlich erlegen ist. Der französische Aufsatz darf sich nicht zum Ziele setzen die Beschränkung auf ein enges und abstraktes Stoffgebiet, auf pathetisch-schablonenhafte Umkleidung von Alltagsbetrachtungen oder Darstellung von Vorgängen aus einem schmalen Gebiet der Weltgeschichte; er soll auch nicht im wesentlichen zusammengesponnen werden aus einer zu diesem Zwecke emsig gepflegten Sammlung von Gallizismen oder stereotypierten Wendungen. Einfachheit, Natürlichkeit

und innere Wahrheit darf er (trotz der fremden, ja der so fremden Sprache) nicht entbehren. Sein Ziel sei schlicht — leicht zu erreichen ist es damit noch keineswegs. Ist der Schüler doch überhaupt noch im Stadium des ersten Ringens um wirkliche Gedanken, um ihre leidliche Klärung und Zusammenordnung — auch in der Muttersprache! Auch in ihr ist sein Stil noch unsicher, schwankt im Tone hin und her, unterscheidet nicht recht zwischen übernommener Phrase und verstandenem Gehalt, zieht noch keine festen Linien, trifft im Ausdruck den Nagel sehr oft nicht auf den Kopf. Und die französische Sprache liegt eben von der seinigen bei aller scheinbaren Nähe (nämlich mit einer antiken verglichen) so sehr weit ab! Dazu ist der Umfang des von ihm überhaupt Gelesenen mäßig, auch die Bildung seines Stilgefühls durch die Verschiedenartigkeit der gelesenen Schriften verlangsamt, abgesehen davon, daß ihm die überlegene Reife der Schriftsteller und die meist sehr abstrakte Natur ihrer Darstellung die Nachahmung erschwert. Und dabei pflegt Sicherheit im Grammatischen keineswegs nach allen Seiten erreicht zu sein.

Um so mehr bedarf es, damit überhaupt etwas Erträgliches entstehe, der schon bei den vorhergehenden Stufen erwähnten planvollen Vorschulung. Aber es bedarf — mit Ausnahme der Klausuraufsätze — auch der Vorbereitung jedes einzelnen Themas; einzelne Themata dürfen auch auf der oberen Stufe geradezu Nachahmung von Vorgelesenem, andere können sehr wohl zum Gegenstand einer Sprechübung gemacht sein, ehe sie als Schreibaufgabe dienen. Daß der Lehrer seinerseits eine vorbildliche Bearbeitung zuweilen entwerfe, ist wünschenswert, weil das, was sonst als vorbildlich dienen soll, doch in zu weiter Entfernung von der unmittelbaren Aufgabe bleibt. Ferner aber bedarf es der angemessenen Wahl der Themata.

71. Wahl der Themata. Man mochte immer, so oft man eine größere Reihe von wirklich aufgegebenen Thematen überblickte, hinter der Mannigfaltigkeit der Arten auch ein etwas unsicheres Suchen des Rechten, des eigentlich Möglichen oder wirklich Fruchtbaren, fühlen. Daß es an zweifellos verfehlten nie ganz gebrach, ist nichts diesem Fache Eigentümliches. Doch sind jedenfalls die hochfliegenden, in gesunder Weise von den Schülern gar nicht zu lösenden und darum pädagogisch schädlichen längst verschwunden.[1]) Fast völlig zurückgetreten sind auch die ganz allgemeinen; Anschluß an ein bestimmt vorliegendes Stoffgebiet ist mit Recht durchaus das Gewöhnliche. Dies tut natürlich der Mannigfaltigkeit des Möglichen keinen Eintrag. Als üblich oder doch mehr oder weniger regelmäßig ver-

[1]) In meiner Schrift „Zur Förderung des französischen Unterrichts" habe ich als Typen der zu hoch gehenden Themata eine Reihe angeführt, die einem Buche des trefflichen, aber mit deutschem Schulniveau durchaus nicht vertrauten französischen Schriftstellers Charles Marelle entnommen war. Man wird heute, nach gemachten vielen Erfahrungen, noch mehr darüber staunen, als damals. „Les Védas et la poésie primitive, Le Fat, L'esprit français, Qu'est-ce que l'Honnête, Influence de Rousseau sur la langue française, Qu'est-ce que la Divine Comédie, Portrait moral de Goethe, L'origine de la mythologie, L'Athéisme et l'absence d'idéal!" Ich fügte hinzu: „Selbst wenn hier durch das Vorbild oder die Anleitung ein Können erzielt wird, so ist es noch kein gesundes; fern sei es, daß wir unsere Jugend zum Nachschwatzen von Gedanken über Dinge verleiten, über die sie selbst noch gar keine haben kann. Ein opus operatum ist unter dem Gesichtspunkt der Erziehung weniger als nichts."

treten kann man etwa folgende Arten zusammenstellen: Arbeiten in engem Anschluß an betriebene Prosalektüre, also zunächst (1) zusammenfassende Inhaltsangaben, die übrigens das Mißliche haben, daß sie leicht mechanisch aus Wendungen des Buchtextes zusammengestellt werden, und, wenn sie in freierer und selbständigerer Weise erfolgen sollen, auch mit rechter Unterscheidung des Wichtigen und Unwichtigen, schwieriger sind, als man glaubt; oder (2) Betrachtung des Gelesenen unter bestimmtem Gesichtspunkt, Beantwortung einer bestimmten Frage aus dem Gelesenen. Dann, im Anschluß an die poetische und besonders die dramatische Lektüre (3): inhaltliche Analyse eines Ganzen oder bestimmter Teile desselben, Aufzeigung des Ganges der Handlung, Schürzung und Auflösung des Knotens und ähnliches, ferner (4) geschlossenere Bilder aus dem Ganzen und (5) Zusammenstellung von Charakterzügen, die hier, auf dem festen Boden bestimmt vorliegender Äußerungen und Handlungen sowie einer verdeutlichenden Gegenüberstellung anderer Gestalten, weit eher gedeihen kann als die Charakteristiken aus der Weltgeschichte, bei denen doch die präzise Anschauung zu fehlen pflegt und fast nur mit nachgesprochenen Phrasen gearbeitet wird. Ganz ausgeschlossen ist natürlich auch nicht (6) die Beziehung zur deutschen oder englischen Dichtung, und wenn die Umsetzung eines unserer guten Gedichte in (nüchterne oder gekünstelte) Prosa als Aufgabe für den deutschen Aufsatz längst mit Recht verpönt ist, so steht einer derartigen Umsetzung in fremdsprachliche Prosa ein gleichartiges Bedenken durchaus nicht [oder doch weniger] entgegen. Aus der Geschichte kommen zur Verwendung: Wiedererzählung eines bekannten und durchsichtigen Stoffes, entweder nach besonderem Vorbild, mündlich oder gedruckt (7), oder auch ohne ein solches, auf Grund der erworbenen allgemeinen Sprachkenntnis (8), bei welch letzterer Art aber die ganz allgemein politischen oder etwas schablonenhaft kriegsgeschichtlichen allein zur Verwendung zu kommen pflegen. Ferner etwa, um doch zu Reflexion und mehr gemischter Sprachübung Anlaß zu geben, Parallelen (9), Fragen nach Ursachen oder Wirkungen oder sonstige Rück- und Vorblicke (10), auch wohl einfache geschichtliche Porträts (11). Sentenzen oder Erfahrungssätze (12) werden am ehesten dann in Betracht kommen, wenn der Erweis ihrer Richtigkeit an fest umschriebenem (geschichtlichem oder dramatischem) Stoff erfolgen soll. Daß hie und da eine einfache Rede (13) gefordert wird, ist nicht unbedingt anzufechten, wenn sie aus einer recht verständlichen psychologischen Situation heraus zu denken ist und wenn rhetorische Künstelei und unwahres Pathos ausgeschlossen sind.

Gleichwohl ist diese ganze Reihe diejenige, mit welcher der französische Unterricht zunächst dem humanistischen Vorbilde treu bleibt. die Themata des lateinischen oder auch des deutschen Aufsatzes tunlichst übernimmt oder nachahmt und nur etwa soweit herabsetzt, als durch das bescheidene Können der Schüler erfordert wird. Auch wenn man nicht das Ziel des französischen Unterrichts rein im Sinn des praktischen Bedürfnisses und nützlichen Könnens umgestalten will, muß man hier eine Entwicklung begünstigen, die sich von dem abstrakt Rhetorischen zum anschaulich Lebendigen und von dem sprachlich Vagen und Allgemeinen oder tradi-

tionell Eingeschränkten zum Besonderen, sprachlich Idiomatischen und verhältnismäßig Vielseitigen hinüberbewegt. Was unter diesem Gesichtspunkt zu den genannten Kategorien hinzukommen, nicht bloß überhaupt, sondern reichlicher hinzukommen, sie zum Teil ablösen will, ist die Beschreibung, und zwar nicht bloß für die lateinlosen Vollanstalten, sondern für alle Anstalten, die mit freien Arbeiten irgendwie Ernst machen wollen, aber allerdings für jene besonders modernen Lehranstalten am meisten. Sie hat, abgesehen von der Beziehung zum wirklichen Leben, auch den didaktischen Vorzug, daß die sprachliche Form hier einem sinnlichen (oder doch mit der sinnlichen Phantasie angeschauten) Inhalt gilt, also Worte nicht nach Worten, sondern nach Sachen zu wählen sind. Wird die Beschreibung meist dem naturwissenschaftlich-technischen Gebiete sich zuwenden (14), so braucht doch auch das geographische (15) nicht zu fehlen, und auch Beschreibungen von Kunstwerken, Bildern (16), von Gegenden, dem Verlauf von Reisen oder Wanderungen (17) u. dergl. kommen gelegentlich mit Recht hinzu. Eine Vermittlung von Beschreibung und Erzählung endlich bietet sich in der Aufgabe, Erinnerungen aufzuzeichnen oder Eindrücke aus der Vergangenheit (18). Daß der Brief (19), um einem Aufsatz gleichwertig zu werden, nicht bloß äußerlich nach einem Cliché angefertigt sein darf, versteht sich: recht lebendige Situationen auszudenken, aus denen heraus natürliche und nicht zu knappe Briefe zu entstehen hätten, ist keineswegs unmöglich, wenn auch die Routine noch nicht viel derart aufweist.[1])

---

[1]) Folgende Beispiele zu den oben unterschiedenen Arten der Themata seien den Angaben der Schuljahresberichte entnommen. Zu 1: Exposer les faits et les circonstances qui ont amené le grand désastre de 1806 (d'après Lanfrey) — Le voyage de Prascovie à St. Pétersbourg (d'après de Maistre) — Résumer le récit de Mérimée „La Prise de la Redoute“ — Paris depuis la mi-août jusqu'à la fin d'octobre 1870, d'après d'Hérisson. Zu 2: Expliquer pourquoi Cinq-Mars devint l'ennemi implacable de Richelieu, son ancien protecteur — A quoi était dû l'éclatant succès que Villemain avait dans ses cours? — Caractère de Napoléon I d'après Lanfrey. Zu 3: Analyse du premier acte du Gendre de M. Poirier — Analyse du Verre d'Eau par Scribe — Résumé de l'Avare par Molière — Les mensonges de Dorante — Le Chêne et le Roseau. Zu 4 und 5: Le fond historique de la comédie de Mlle de la Seiglière — Mettre en parallèle le Marquis de la Seiglière (Sandeau) et le Marquis de Carabas (Béranger) — Andromaque dans le drame de Racine et dans la littérature de l'antiquité — Andromaque comme épouse et comme mère — L'Auguste de Corneille et l'Auguste de l'histoire — Tartuffe le type des hypocrites — Cléante dans le Tartuffe, c'est Molière même — Les Précieuses châtiées par Molière — Le rôle de Trissotin dans les Femmes Savantes — Enumérer et caractériser les représentants du bon sens dans les Femmes Savantes — Comparer les Précieuses Ridicules et les Femmes Savantes — Comment Molière prépare-t-il au premier acte le développement des Femmes Savantes? — Bélise, la dernière des Précieuses — Les caractères d'Alceste et de Philinte à retracer d'après la première scène du Misanthrope — Portrait d'une bellemère, d'après le personnage de Béline dans le Malade Imaginaire — Anselme et sa famille dans L'Avare — Le crime des forgerons grévistes, d'après Coppée. Zu 6: Raconter en prose la poésie „Le Lion de Florence“ par Bernhardi — Damon et Phintias, d'après Schiller — L'anneau de Polycrate — Arion — La malédiction du Troubadour — La vengeance de Kriemhild — Résumé de Marie Stuart par Schiller — Hermann et Dorothée — L'élève du magicien — Polycrate d'après Hérodote et d'après Schiller — L'histoire de Macbeth d'après la tragédie de Shakespeare. Zu 7: La jeunesse de Napoléon Bonaparte jusqu'à la paix de Campo Formio, suivant Taine — Quels événements ont amené le protectorat d'Olivier Cromwell? — Exposer les principales réformes accomplies par l'Assemblée constituante. Zu 8: La partie désastreuse de la vie de Napoléon I — Les Suédois en Allemagne — Louis XIV et le Grand Electeur — Le rôle de la Méditerranée dans l'histoire — Origine et développement de l'empire colonial anglais — Rivalité de Louis XI et de Charles le Téméraire — Donner une idée des guerres nombreuses de Charlemagne, de leur caractère et de leur importance. Zu 9: In-

Hier ein kurzer Zusatz. Der nun schon seit einer Reihe von Jahren herbeigeführte und von ziemlich zahlreichen Lehrern begünstigte inter-

fluence des découvertes de Christophe Colomb et de Magellan sur la civilisation — Importance des traités de Westphalie — Faites connaître les abus dont souffrait, en France, le tiers état avant la Révolution — Comment Frédéric le Grand a-t-il pu triompher de ses ennemis? — A quelles circonstances Athènes a-t-elle dû la supériorité sur les autres Etats de la Grèce? Zu 10: Montrer comment l'Allemagne perdit Strasbourg et comment elle regagna cette ville — Comparez, en résumant les principaux événements, la première croisade et la troisième — Le 18 janvier 1701 et 1871 — La mort de César et la mort de Wallenstein — St. Hélène et Wilhelmshoehe. Zu 11: Henri l'Oiseleur, le véritable créateur de l'Empire — Frédéric-Guillaume I — Caractère de Frédéric II, roi de Prusse — Caractère de Napoléon d'après Lanfrey. Zu 12: L'Union fait la Force — La raison du plus fort est toujours la meilleure (beide Themata etwa im Anschluß an Fabeln) — La façon de donner vaut mieux que ce qu'on donne. Zu 13: Annibal harangue le sénat carthaginois, après la bataille de Zama. Zu 14: Le paratonnerre — Les thermomètres — La fabrication des tissus — Le baromètre — La machine à vapeur — L'eau — L'orage et la foudre — Les métaux — L'industrie de la soie — Le papier — L'invention de l'aérostat — La fabrication du sucre (dies auf Grund eines gemeinsamen Besuches einer Raffinerie). Zu 15: L'hydrographie de la France — Les voyages de D. Livingstone — Enumérez les services que rendent à l'homme les fleuves et les mers, et exposez quel parti l'activité et l'industrie humaine ont su en tirer — Des avantages que les zones tempérées ont sur les autres zones pour la civilisation de l'homme — Décrire le cours du Rhin en insistant sur la partie du Rhin central de Bingen à Koenigswinter — Découvertes maritimes à la fin du 15ième siècle et au commencement du 16ième — Les colonies allemandes — Causes de la prospérité de Berlin. Zu 16: La rivière et la navigation fluviale (d'après un tableau de Hoelzel) — La bataille de Gravelotte et la charge du 2ième corps, d'après un tableau — Description d'un tableau qui représente une scène de la 2ième croisade — Description de la statue équestre du Grand-Electeur à Berlin — Le monument de Frédéric-Guillaume IV sur la terrasse de l'Orangerie à Potsdam. Zu 17: Les environs de la ville de B. — Par quels moyens la ville d'E. a-t-elle réussi à occuper un rang important dans le monde industriel et commercial? — Excursion dans la vallée de l'Ahr — Une journée de juillet passée à la campagne — Une excursion de vacances (lettre). Zu 18 und 19: Souvenirs d'enfance — Comment j'ai passé mes vacances d'automne — Ma vie — Ma lecture française en seconde (sous forme de lettre) — Avec quels sentiments patriotiques saluons-nous le commencement du 20ième siècle? — Quelles sont les idées qu'a fait naître dans votre esprit la fin du siècle passé? — Le Bicentenaire de la Prusse (lettre racontant la célébration de ce jubilée à Berlin).

Ueber die gewöhnlichen Grenzen des Schulaufsatzes einigermaßen hinauszuwachsen scheinen einzelne Themata wie: Béranger, l'homme et le poète — La Fontaine et Florian, deux fabulistes — Les introductions des sermons de Bossuet et de Massillon „sur la mort" comparées (an französische Schulen erinnernd!) — Délices de la vie champêtre, d'après Lamartine — etwa auch das oben zitierte: Cléante dans le Tartuffe, c'est Molière lui-même. Natürlich bleibt hierbei immer ungewiß, wie hoch der Unterricht wirklich geführt hat und wie hoch der Lehrer nur gemeint hat greifen zu dürfen, auch wie viel den Schülern zu denken und zu formen überlassen blieb und wie viel sie nur übernahmen und wiedergaben. Keine der andern Schulen könnte sich bis jetzt rühmen, ein Ziel erreicht zu haben wie das bevorzugte französische Gymnasium in Berlin, das immerhin Themata bearbeiten läßt wie folgende: Influence de la richesse et de la pauvreté sur le caractère des hommes (in Klasse O II) — Il ne suffit pas d'être grand homme, il faut venir à propos — Une liberté honnête élève l'esprit, l'esclavage le fait ramper — Napoléon Ier dans les Poésies de Victor Hugo — Le bonheur, d'après Horace (diese in Klasse O I oder U I).

* Ein Nachtrag zu den vorstehenden Angaben wird sich nach einer Zwischenzeit von mehreren Jahren empfehlen (vgl. auch Weyel im Progr. 1914 des Realgymn. zu Quakenbrück). Ob eine wesentliche Veränderung in der üblichen Wahl und Formulierung der Themata sich vollzogen hat oder zu vollziehen scheint, muß von Interesse sein. Nach Beobachtungen, die sich allerdings nur über eine beschränkte Anzahl von Realgymnasien und Oberrealschulen erstrecken, scheint immerhin eine freiere Bewegung gegenüber den gegebenen Stoffen, eine mannigfaltigere Formulierung oder Nuancierung der Aufgaben Platz zu greifen. (Daß die Anforderungen an den verschiedenen Lehranstalten sich auf ungleicher Höhe halten, ist nicht unnatürlich, kann aber auch mitunter nur so scheinen.) Häufiger scheinen doch auch die reflektierenden Themata zu werden, und ebenso oder noch mehr die beschreibenden. Beides darf man begrüßen, und wenn die Reflexion oder Beschreibung sich an vorhergehende mündliche Besprechung anschließt, so hat man sowohl nach den gemachten Unterrichtserfahrungen wie nach den neueren Grundsätzen das nicht zu mißbilligen.

nationale Schülerbriefwechsel[1]) mag zwar von seinem eigentümlichen Reiz allmählich wieder viel einbüßen, und hie und da scheint Unerfreuliches nicht ganz ausgeblieben zu sein; der Einrichtung mit Begeisterung sich anzuschließen, kann man niemanden auferlegen, aber der nützlichen Anregung, die er gewährt, darf man doch mit Wohlwollen zusehen. Wertvoller als die schemenhaften Schulepisteln mögen die knappen Briefe der Lebendigen sich erweisen. Im übrigen bleibe die Sache der persönlichen Neigung von Lehrern und Schülern überlassen; einer Methodik des schulmäßigen Unterrichts kann man näheres Eingehen darauf wohl erlassen.

72. Wertmaßstäbe für den Aufsatz. Befriedigende Erfolge werden für den Aufsatz namentlich dann sehr in Frage gestellt, wenn der einzelne Lehrer glaubt, zwischen allen jenen Arten und Spielarten beliebig hin und her fahren zu dürfen oder gar sie nach und nach alle irgendwie heranziehen zu müssen. Je nach der Leistungsfähigkeit seiner Klasse, den gemachten Erfahrungen, dem Stoff der bewältigten Lektüre und sonstigen Verhältnissen soll er sich selbst und seinen Schülern einen viel engeren Kreis ziehen. Die Gefahr, daß man bis zu wirklich lesbarem Französisch sich nicht erhebe, bleibt immer groß. Durch fleißiges Sammeln von Einzelmaterial, treuliches Vermeiden von Fehlern, emsiges Nachschlagen im Wörterbuch und sonstigen Hilfsmitteln wird eben noch kein Erfolg gesichert. Daß ein gewisses Stilgefühl zur Erscheinung komme, daß Satzbau und Verbindungen, daß die Folge der Worte oder namentlich Wortgruppen nach dem Maße der gelassenen — doch nicht so ganz geringen — Freiheit

---

Durchaus zu billigen ist auch die an manchen Schulen getroffene Einrichtung, daß neben einer mäßigen Anzahl der üblichen ausgedehnteren Arbeiten zuweilen ganz kurze Aufsätze in der Klasse in je einer Stunde angefertigt werden.

Als neuere Proben seien folgende angeführt. Im Anschluß an literarische Lektüre: *Le salon de Célimène — Les médecins du temps de Molière d'après le Malade Imaginaire — Démêler et préciser selon les Femmes Savantes l'opinion de Molière sur la culture et l'éducation intellectuelle des femmes — Montrez comment Molière a peint, dans son Misanthrope, la société contemporaine — La maison d'Argan (d'après le Malade Imaginaire) — Comment Boileau dépeint-il le modèle d'un vrai roi? — En quoi la Zaïre de Voltaire tient-elle le juste milieu entre le Classicisme et le Romantisme? — Analyser „La Conscience" de Victor Hugo et apprécier la conception qui en fait le fond — Les comparaisons dans La Jeune Captive par André Chénier — Rappelez quelques coutumes particulières des Corses d'après „Colomba" — Exposer le jugement de J.-J. Rousseau sur l'Avare de Molière — Exposer les principes qui séparent l'école romantique de l'école classique.* — Mit Beziehung auf Lektüre aus andern Sprachen: *Le meurtre de Duncan et de Banquo d'après Macbeth par Shakespeare — Description de la ville et des endroits où se passe l'action de Hermann et Dorothée — Analyse de Childe Harold's Pilgrimage par Byron.* — Beschreibend und schildernd: *Décrire les scènes qu'on peut observer dans une gare — Une promenade „sous les Tilleuls" — Les forêts et les bois autour de Berlin — Promenade en bateau à Brandebourg — Notre voyage scolaire à Paris — Les plaisirs qu'offre l'hiver — Mon lieu natal — Le charme d'une grande ville — Le Mausolée de Charlottembourg — Décrire cette gravure de Rethel: La mort amie de l'homme.* — Historisch reflektierend: *Importance de la Méditerranée pour le développement de la civilisation — A quel droit pouvons-nous appeler notre époque l'âge de fer? — L'influence des grandes inventions du moyen-âge sur la civilisation.* — Sonstige Reflexion: *Importance des parcs publics pour les grandes villes — De l'utilité des voyages — La mer est-elle amie ou ennemie de l'homme? — Quels sont les liens qui nous rattachent à la patrie? — De quelle manière une nation peut-elle honorer ses grands hommes?* — Mehr persönlich: *Réflexions de la fin d'année — Ce que la vie me fait espérer.* — Vereinzelt auch Inanspruchnahme der Phantasie: *Histoire d'un écu.*

[1]) Vgl. über ihn vor allem K. Markscheffel, Der internationale Schülerbriefwechsel (1903) und die Mitteilungen der deutschen Zentralstelle für internationalen Briefwechsel (Hartmann; seit 1897).

der französischen Gepflogenheit entspreche, muß notwendig gefordert, daß die Sätze nicht einfach deutsch vorgedacht und dann übertragen seien, unbedingt erreicht werden.[1]) Durch eine einfache Probe kann man sich überzeugen, ob derartiger Notbehelf vorliegt: wenn eine ganz wörtliche, mechanische Übertragung des französischen Schülertextes in die Muttersprache ein Deutsch zum Vorschein kommen läßt, wie es die Schüler zu schreiben pflegen, so ist der Schritt zum Französischschreiben noch nicht getan, das Auge noch nicht aufgegangen.

Wenn es aber zweifelhaft bleiben könnte, ob die Nötigung, in einer fremden Sprache zu denken, also die uns natürliche Fassung des Gedankeninhalts für eine fremdartige hinzugeben, überhaupt die Mühe lohne oder gar an sich etwas Gutes sei, so ist allerdings ein idealer Gewinn nur dann zu erwarten, wenn nicht minderwertige Eigentümlichkeiten des französischen Stils, wie Antithesen und sonstige künstliche Zuspitzung, oder gar große Worte von wenig Echtheit angestrebt werden, sondern die wirklichen und unzweifelhaften Vorzüge, nämlich Knappheit, Präzision, lichtvolle Anordnung. Daß eine nachahmende Beschäftigung mit der in ihrer sorgfältigen und glücklichen Durchbildung für jeden fähigen und unbefangenen Beurteiler so hoch stehenden französischen Prosa eine wertvolle Rückwirkung auf die schriftliche Handhabung der Muttersprache üben und etwas dazu beitragen könne, um auch hier vor Schwerfälligkeit, Lässigkeit und Undurchsichtigkeit zu bewahren oder darüber emporzuheben, darf behauptet und nicht unterschätzt werden.

Natürlich muß nun auch die Behandlung des korrigierenden und beurteilenden Lehrers der wahren Aufgabe gerecht werden. Es muß nicht die negative Korrektheit der möglichsten grammatischen Fehlerlosigkeit das vollste Lob erhalten, nicht bloß das im einzelnen Verfehlte gesehen werden, sondern die allgemeine stilistische Haltung, das erzielte Maß von Leichtigkeit und Echtheit des Satzbaus, überhaupt auch das positiv Geleistete zur Würdigung kommen. Und durch sorgfältig angebrachte Besserungen oder Winke nebst mündlicher Anleitung, besonders in typischen und lehrreichen Fällen, muß gerade nach der genannten Seite Förderung erfolgen. Der Aufbau einer mäßigen Anzahl echt französischer Sätze bedeutet im Grunde mehr als die Abfassung eines viele Seiten langen Aufsatzes von fleißiger äußerer Mache, der sich aber nie eigentlich von dem Boden der muttersprachlichen Darstellung loslöst.

Natürlich darf dieser auf das Große, gewissermaßen auf die künstlerische Seite gerichtete Blick die strenge Kontrolle des einzelnen nicht etwa entbehrlich machen, und zwar nicht bloß des Grammatischen, Orthographischen, lexikalisch-Synonymischen und idiomatisch-Phraseologischen: sondern selbst eines vielfach unterschätzten Gebietes, der Interpunktion, worauf hier erst zum Schlusse die Rede kommt, während es auch schon oben bei der Grammatik hätte geschehen können. Die französische Interpunktion[2]) hängt in

[1]) Uebungen im rechten Umdenken hat Pinloche geschildert und empfohlen (Neuphilologentag in Hannover). Ohne Zweifel würden bei uns z. B. gediegene Uebersetzungen deutscher Texte (wie die Régniersche Uebertragung Schillerscher Prosa) dazu benutzt werden können, wie auch Seeger-Erzgräber ihre Anleitung im einzelnen auf solche zuverlässig gelungene Uebertragung gründen.

[2]) Vgl. O. Glöde, Die französische Interpunktionslehre (Marburg 1897, Elwert).

ihrer Abweichung von der deutschen so nahe mit der abweichenden inneren Eigenart der Sprache selbst, ihrer syntaktischen Normen, des Satz- und Periodenbaus zusammen, daß ihre Vernachlässigung ein unausgebildetes Gefühl für diese inneren Seiten verrät, ihre strenge Beobachtung aber zugleich eine Stütze für die innere Sprachauffassung ergibt. Gewisse Verfehlungen auf diesem Gebiete sollten durchaus den Fehlern der Arbeit zugerechnet werden. Freilich ist auf diesem Gebiet die Welt der Gebildeten in der Gegenwart merkwürdig gleichgültig geworden, gewissermaßen ins weibliche Lager übergegangen; weil die Zeichen äußerlich so unscheinbar sind, mißachtet man sie selber und mit ihnen ihren Wert für geistige Klärung. Man will in allem großzügig erscheinen, scheut nichts mehr als Spuren von Pedanterie.

Wenn es ganz fraglich bleibt, ob auch bei sorgfältiger Pflege der französische Aufsatz die Blüte des französischen Unterrichts an unsern Lehranstalten bilden könne, so darf man wohl überhaupt ein sicheres und gewandtes Verständnis guter Schriftsteller höher schätzen. Für manche Naturen werden die dem Aufsatz entgegenstehenden Schwierigkeiten besonders groß sein; bei ihnen muß schätzenswerte Leistung nach anderer Seite die Stümperhaftigkeit auf diesem Gebiete aufwiegen dürfen.

Übrigens wurde der Methodik des Aufsatzes lange Zeit sehr wenig didaktisches Nachdenken gewidmet. Dies ist allmählich besser geworden (man vergleiche die praktischen Arbeiten von Bechtel, Görlich, Reum, A. Curtius, Delavanne-Hausknecht, Geyer u. a.); aber ob nicht nach der Gefahr einseitiger, unpraktischer, unzulänglicher Ergebnisse nun die Gefahr der Abrichtung droht? Selbständige theoretische Erwägungen darüber fehlen übrigens nicht mehr ganz.

* Überblickt man die weitere Behandlung der Fragen des Schreibens in den Fachkreisen während der letzten Reihe von Jahren, so ist eine sich verallgemeinernde erneute Würdigung auch der gebundenen Schreibübungen als Reaktion gegen ihre zeitweilige leidenschaftliche Bekämpfung nicht zu verkennen. Da eine enge Verbindung zwischen den schriftlichen Übungen und den mündlichen allerwärts begünstigt wird, so ist auf das Für und Wider schon im vorigen Abschnitt die Rede gekommen. Doch sei auch hier ausdrücklich darauf hingewiesen, daß die bestimmte Nötigung zum Denken auf vorgeschriebenen Bahnen zweifellos ihren großen Wert hat gegenüber der wesentlich gefühls- und gedächtnismäßig imitativen Leistung, auch darauf, daß die Schülerköpfe, denen die erstere günstig ist, zwar nicht die gewandtesten sind, aber vielleicht die solidesten. Noch fordern übrigens auch die Prüfungsordnungen zum Teil ausdrücklich eine Hinübersetzung als Probe. Bei den freien Arbeiten ist das Maß der Selbständigkeit des Schreibenden schwer zu beurteilen, und die Möglichkeit des Ausbiegens vor allen Schwierigkeiten gibt den Leistungen leicht eine gewisse Leere und Nichtigkeit. Jedenfalls darf diesen Arbeiten gegenüber die bloße Fehlerlosigkeit noch kein Lob begründen! Recht gepflegt, kann die Hinübersetzung doch auch gerade für das Wesen der fremden Sprache das Verständnis beleben und vertiefen, wie dies übrigens auch die recht gepflegte Herübersetzung vermag. Allerdings müssen dann nach beiden Seiten sehr ernstliche Anforderungen gestellt werden. Mindestens von Zeit zu Zeit wünscht man deshalb diese Aufgabe zwischen den sonstigen gestellt zu sehen.

Dem Wert des Diktats stehen auch jetzt noch manche (z. B. Prof. Thurau) zweifelnd oder ablehnend gegenüber. Die Gefahr, fehlerhafte Wortbilder zu züchten, die Abhängigkeit der Leistung von zufälliger Sinnesbegabung, der Mangel an Zeit gegenüber wichtigeren Betätigungen kann immer wieder dagegen angeführt werden. Andrerseits mehren sich doch die Empfehlungen: auch als „Anregungen der Denkkraft“ (kombinierendes Denken muß wesentlich gemeint sein) sollen sie geschätzt werden, ebenso als vorbildliche Sprachleistung

im Munde des Lehrers [, für dessen Prüfung die bayerische Prüfungsordnung daher neuerdings ein Diktat als Klausurarbeit vorschreibt], und endlich als Mittel, um bestimmten Wissensinhalt (z. B. literarhistorischen) zu übermitteln. So hat man sich zum Teil für einen sehr systematischen Betrieb des Diktats ausgesprochen (zu nennen wären hier Schumann, Pfeffer, Perle). Aber das Diktat ist dann eben etwas ganz Verschiedenes je nach den Klassenstufen und den Zwecken, und zum Teil wenigstens lassen sich die ihm gesetzten Zwecke auch auf andere Weise anstreben. Immerhin darf man es jedenfalls nicht mehr grundsätzlich bekämpfen.

Die meiste didaktische Erwägung scheint nach wie vor der französische Aufsatz zu verdienen. Daß er nur als abschließendes Glied einer von unten auf zu beginnenden Reihe reproduzierender, imitierender, modifizierender und allmählich freierer Schreibübungen gefordert werden dürfe, hatte ich schon 1883 in der ersten Auflage meiner Schrift „Zur Förderung usw.“ ausgeführt und in diesem Sinne von einer Propädeutik des Aufsatzes gesprochen: dieser Gesichtspunkt ist seitdem weithin angenommen und die Praxis demgemäß eingerichtet worden. Die Mannigfaltigkeit der möglichen und vorgeschlagenen Übungen ist groß. Thiergen, der für das allmähliche Aufsteigen zum Aufsatz Gesichtspunkte aufstellt, unterscheidet u. a. auch *thèmes d'invention* und *thèmes de description* (natürlich immer im Anschluß an mündliche Durchsprache oder an Vorbildliches im Lesebuch), und den Terminus *thèmes d'invention* hat auch v. Sallwürk, allerdings nicht in dem gleichen Sinne, sondern im Zusammenhang mit seinem grundsätzlichen Ausgehen von der inneren Anschauung von Vorgängen. Daß aber auch bei den Arbeiten der Oberstufe, also den „Aufsätzen“, nie eine schwierige Stoffgewinnung oder Gedankenarbeit zuzumuten sei, betont Thiergen mit Recht, wie er ebenso mit Recht Beschreibungen oder Schilderungen nicht versäumt haben will. Aber ob er nicht mit der Schilderung einer Überschwemmung, einer Feuersbrunst, eines Gewitters schon zu Schweres verlangt? oder ebenso mit Thematen aus der Literaturgeschichte, wie Beeinflussung eines Schriftstellers durch einen andern? Weniger Bedenken mag die Darstellung eines „Schlachtenbildes“ erregen, aber leicht wird auch sie sich in stereotypen Ausdrücken, Wendungen, Ziffern bewegen. Die Abfassung und Vorlesung eines Musteraufsatzes durch den Lehrer wird auch hier empfohlen. Übrigens mag sie ebensowohl vorher von Nutzen sein wie nachher.

Im ganzen ist Thiergen also immerhin recht optimistisch, wozu ihn persönliches Können innerhalb seiner Sphäre berechtigen mag. Hausknecht ist auf Grund seines Stilverständnisses und seiner Erfahrungen wesentlich pessimistischer. „Wie reformbedürftig die Handhabung des französischen Aufsatzes ist“, betont er in den Jahresberichten ausdrücklich. Wolle man ihn nicht ganz unterdrücken, so müsse er in enger Anlehnung an Gelesenes gehalten werden. Nur an einen in der fremden Sprache bereits behandelten Stoff könne er angeschlossen werden, sonst sei die Sache für Schüler zu schwer. Höchstens bei rein geschichtlichen Aufgaben (die natürlich aus der französischen Geschichte genommen sein müßten) könne man eine gewisse Unabhängigkeit erwarten; doch sei auch hier Vorbesprechung wünschenswert. Borbein schätzt den Aufsatz wesentlich höher (Monatschrift für höhere Schulen 1905), aber Intlekofer-Heidelberg möchte ihn vielmehr — namentlich als Prüfungsarbeit — abgeschafft wissen, übrigens nicht etwa zugunsten einer schriftlichen Hinübersetzung, sondern des wirklichen Verständnisses der Lektüre (Südwestdeutsches Schulblatt 1908). Und Galle erklärt: „Der Aufsatz ist nicht die Blüte des französischen Unterrichts.“ Nach ihm bringen die Schüler beim Aufsatz nur gekünsteltes Französisch zustande. Ganz kurzen und häufigeren Ausarbeitungen über ein sehr eng begrenztes Thema (meist in der Klasse gefertigt) gibt er den Vorzug, wozu übrigens auch meine eigene Überzeugung mehr und mehr neigt. Bisweilen die Wahl zwischen einigen Thematen zu lassen, empfiehlt sich nach heutigem Gesichtspunkt auf diesem Felde wie bei so manchem andern sehr. Beschreibung und Schilderung dürfen auch nach Galle durchaus nicht versäumt werden. Und wenn zum Gegenstand des Aufsatzes die Gestalten großer Männer genommen werden, so sollen es im Französischen eben ausdrücklich große Männer Frankreichs sein. Das läßt sich hören: denn das Positive an den andern Kulturvölkern zu sehen, muß die Jugend angeleitet werden, das kann einen schätzbaren Wetteifer anregen; das Spotten und Schelten über vermeintliche oder wirkliche schwache Seiten besorgt die mittelmäßige Majorität schon von selber, um sich damit zu unberechtigtem Hochmut zu erziehen. [Als „Niederschlag des gesamten im Unterricht — unter Ausschaltung der Muttersprache — vermittelten Sprachmaterials“ betrachtet den Aufsatz L. Geyer, Der französische Aufsatz (Leipzig 1911, Freytag).]

E. Die Auswahl der Lektüre.

73. Überlieferung und Grundsätze. Was soll entscheiden über die Auswahl der Lektüre? Überlieferung, Neigung oder Grundsätze? Natürlich doch womöglich das letztere. Also gilt es, die rechten Grundsätze zu gewinnen und sie anzuwenden. Aber mit der Sicherheit technischer Gesetze würden sie doch nie wirken können; immer wird dem Gefühl nicht wenig zu entscheiden übrig bleiben. Und darum wird der einzelne auch nicht leicht die übrigen überzeugen, daß seine Auswahl die gute sei und allgemeine Annahme verdiene. Auch die Behörden haben nicht allzu bestimmt regelnd eingreifen wollen, was gewiß eher ein Verdienst bedeutet als eine Versäumnis. Es ist darüber freilich nach und nach zu einer Art von *bellum omnium contra omnes* gekommen. Soweit nicht die Herausgeber oder die Fachlehrer ihrerseits sich feindlich gegenübertreten, tun es wenigstens die Bücher durch ihr bloßes Vorhandensein auf dem Markt der „Edukationswaren“.

Einst las man, um Französisch zu lernen, in dieser Sprache irgend etwas „Gutes“. Man las, was in Frankreich geschätzt wurde, was als Jugendlektüre üblich geworden war, so den *Télémaque*, den jungen *Anacharsis*, den alten Rollin, auch Montesquieu, den *Charles XII*, *Paul et Virginie*, *Atala* usw. Lehrhaftes und Sentimentales überwog; liebenswürdige Anthologien spielten ihre Rolle; der Geist des (damaligen!) Mädchenunterrichts machte sich auch in den andern Unterrichtssphären fühlbar. Dann erwachte aber für die Gymnasien und die verwandten Schulen das Bedürfnis, diesen Unterricht in strengere Beziehung zum sonstigen, dem altsprachlichen insbesondere, zu setzen, ihn teils parallel zu gestalten, teils geradezu jenem dienstbar werden zu lassen, [wie z. B. mit H. Rickens Lesebuch aus Herodot, 1890]. Indessen die unleugbar abweichende Bestimmung der modernen Schulen einerseits und andrerseits auch das Gefühl für die natürlichen Ziele gerade des französischen Unterrichts bewirkten, daß man sich weiterhin aus diesem Banne löste, und man griff nun nach allem Möglichen, das um seiner selbst willen dies zu verdienen schien. Dazwischen machten sich immer wieder Stimmen geltend, die nach Beschränkung auf weniges, Auswahl des Besten, fester Vereinbarung riefen; das Bedürfnis eines „Kanon“ ward oft genug betont. Und die wirkliche Entwicklung der Dinge hat davon immer weiter hinweggeführt. Die Zahl der nach und nach vorgeschlagenen, auf den Markt gebrachten, versuchten, gepriesenen oder verteidigten Werke ist längst ins Ungeheure gestiegen. Wenn die französische Lektüre schon vor Jahrzehnten einem vielköpfigen Monstrum verglichen wurde, so sind diesem seitdem noch unvergleichlich viel mehr Häupter nachgewachsen. Mehr und mehr wird im Edieren eine fieberhafte Tätigkeit entwickelt; das Leben der kaufmännischen Börse hat sich in diese Welt übertragen.

74. Schwierigkeit der Beschränkung. Die gewünschte Beschränkung, der feste Abschluß fand freilich immer natürliche Hindernisse. Eine Literatur wie die französische ist so reich und mannigfaltig, daß das Zurückgehen auf einige wenige „kanonische“ Werke kaum natürlich und gerade dem Kenner besonders schwer sein wird. Auch ist sie nicht abgeschlossen, sondern in lebendiger Weiterentwicklung; rasch kann ein Veralten des Vorbildlichen stattfinden, und leicht folgt in einer Gattung Bedeutenderes dem, was als

bedeutend galt. Auf das wirklich Lebendige aber, das der Gegenwart Entsprossene und sie Kennzeichnende dürfen wir nicht verzichten, wenn wir der lebenden Sprache uns bemächtigen wollen. Und andrerseits, ist es doch so schwer, gerade aus der französischen Literatur das zu nennen, was für unsere erzieherischen Zwecke, diese Zwecke ernst und fein genommen, wirklich ersprießlich ist, was in den Rahmen unseres Gesamtziels paßt, so daß kaum eine eingeführte Schrift von Anfechtungen verschont geblieben ist und schon darum immer neues Suchen nahe liegt.

Die Schwierigkeit liegt großenteils im Wesen der französischen Sprache und Literatur selbst, im Wesen des französischen Geistes, und des deutschen in seinem Verhältnis zum französischen. Sie ist sonst fast nirgendwo so groß, nicht beim Englichen, nicht beim Italienischen, wenn wir dies ernstlich in unsern Unterricht zögen, nicht beim Griechischen und selbst nicht beim Lateinischen (obwohl auch bei diesem im Grunde manches unserer Jugend durchaus nicht Kongeniale entgegentritt). Wir haben es zu tun mit einer — nicht in üblem Sinne — raffinierteren Kultur, mit weitblickender Abstraktion, mit ausgereifter Sicherheit, mit spielend eindringender Kenntnis der Menschen und der menschlichen Dinge. Die Schriftsteller geben ganz Fertiges, das ist ihr Lob; aber sie bewegen sich wenig in der Sphäre des Anschaulichen (nur für das ganz feine Auge sind sie anschaulich), lassen nicht den Weg bis zur begrifflichen Erkenntnis den Leser gewissermaßen mit zurücklegen; und ihre Abstraktionen decken sich viel weniger, als man glauben mag, mit den uns geläufigen. Sie sprechen nicht zur Jugend in den Tönen, für die unsere Jugend am ehesten empfänglich ist. Die Poesie der Franzosen ist nicht unsere Poesie, ihr Feuer macht uns nicht erglühen, ihr Pathos bewegt uns nicht im Innersten, ihre Phantasie arbeitet anders, ihre Formenfreude ist eine andere. Und wenn französische Poesie eine Zeitlang auch den Deutschen „die Poesie" war, so hatten diese sich selbst noch nicht gefunden. Nicht als ob wir uns nicht zur Würdigung ihrer Schönheiten im ganzen und namentlich im einzelnen zu erheben vermöchten: aber es bedarf dazu, von gewissen leichten und hübschen, oft irrtümlich für schlechthin typisch genommenen Sachen abgesehen, einer nur ganz allmählich zu erwerbenden Vertrautheit mit der Sprache, ihren Mitteln und Wirkungen. Unsere Sprach*lehrer* mögen auf diese Stufe gelangen, obwohl auch unter ihnen manche sich's nur einbilden werden; und wer, weil er nun einmal Neuphilologe ist, leicht in die Töne höchster Begeisterung gegenüber gewissen in Frankreich gefeierten Dichtern einstimmt, verrät damit noch keineswegs mit Sicherheit ein inniges Verhältnis zur Poesie.

Dies ist die eine Seite der Schwierigkeit, die, die in dem Gegenstande selbst liegt. Dazu kommt dann die Verschiedenheit der Schätzung, der persönlichen Auffassung bei denen, die nun für den Unterricht wählen sollen. Ihrer Subjektivität ein Maß von Einfluß zuzugestehen, ist nur billig und liegt im Interesse eines ersprießlichen Unterrichtes selbst. Aber leider gesellen sich zu der berechtigten Vorliebe für gewisse Schriftsteller in vielen Fällen unverkennbar auch wirklich untergeordnete Beweggründe für die nie rastende Neueinführung. Es werden die „Neuheiten" so leichten Herzens gepriesen, die Rechtfertigung in der Vorrede ist vielfach so ober-

flächlich und nichtssagend, daß man neben pädagogischem Unverstand merkantile Strebungen mit Händen zu greifen glaubt. Es ist nicht angenehm, die pädagogischen Gedanken (um nicht zu sagen: das pädagogische Gewissen) im Solde buchhändlerischen Unternehmungsgeistes zu sehen.

Klagen und Anklagen gegenüber diesem Zustand sind auch neuerdings nicht ausgeblieben. Um von den nicht erfolglosen Beschwerden der französischen Verleger gegenüber der weitgehenden Ausbeutung ihrer Erzeugnisse hier nicht weiter zu reden: über den „heillosen Zustand der Massenproduktion", über das „Elend der französischen Schullektüre", über die „vollständige Zersplitterung und Planlosigkeit", über die „Sündflut der neuen Schulbücher" ergehen sich achtungswerte Kritiker, nicht etwa bloß verdrießliche oder pedantische Naturen. Freilich wird ihnen wohl geantwortet, daß derartige Klagen und namentlich der Hinweis auf merkantile Hintergründe jetzt bloß „zum guten Ton gehörten", daß die reiche Mannigfaltigkeit des zur Benutzung Dargebotenen nur um so bessere Gelegenheit gebe, das für den einzelnen Fall (ja sogar für die Individualitäten der Schüler) Geeignetste zu wählen. Aber so einfach erledigt sich die pädagogische Frage nicht. Und ob es eine bessere Rechtfertigung bedeutet, daß die Wendung zum Universalen, das Hinausstreben aus alter, überlieferter Enge, der Übergang ins Weite nun einmal in der Zeit liege und sich auf diesem unserm Gebiet nur bewähre wie auf so vielen andern? Oder gar, daß starken und breiten Strömungen das Recht werden müsse, das verstandesmäßige Regulierung fälschlich in Anspruch genommen habe? Die Hingabe an solche bloße Strömungen kann doch immer nur einen Übergangszustand bedeuten, der das Entstehen neuer Grundsätze nicht dauernd hemmen, sogar vielleicht vorbereiten wird, aber jedenfalls nicht entbehrlich macht.

75. Mögliche Prinzipien für die Auswahl. In der Tat wird ja hinter der Massenhaftigkeit der Produktion auch der didaktische Prinzipienkampf fühlbar. Deutlicher noch als bei der Wahl der Aufsatzthemata und der sonstigen schriftlichen Übungen, bei der Behandlung der Grammatik, der Gewinnung des Wortschatzes, dem Inhalt von Sprechübungen spiegelt sich in der Wahl der Lektüre der Gegensatz des „alten und neuen Glaubens". Denken wir uns zunächst wesentlich auf den Standpunkt des ersteren. Welche Gesichtspunkte haben sich in Wirklichkeit, wenn auch nicht immer klar bewußt, als maßgebend erwiesen, oder welche k o n n t e n für das didaktische Bewußtsein bestimmend werden? Zwei oder drei Möglichkeiten — die auch Wirklichkeit waren oder sind — wurden schon vorhin gestreift. Man kann der Überlieferung folgen, das alte Schulrecht gewisser Schriften zum Ausgang nehmen. Man kann sich damit begnügen, einige anmutige und tugendhafte Sachen zu wählen. Man kann weiter, und sehr im Unterschied von dem Vorigen, sich durch die Analogie sonstigen Sprachunterrichts bestimmen lassen. In diesen Fällen hat man das aufgesucht, was ähnliche Literaturgattungen darstellt wie die im Lateinischen und Griechischen vorliegenden, also z. B. Boileau als Gegenbild des Horaz, Rollins *Hommes illustres de l'antiquité* nach Nepos, Reden und Abhandlungen in Nachahmung von Cicero und Demosthenes, Historiker und Tragödien ebenfalls nach den Alten, um von Fénelons *Dialogues des morts* nach Lucian, von pathetischen

Oden und von artifiziellen Heldengedichten zu schweigen. Jedenfalls hat diese Richtung bestanden und gewirkt. Auch daß man, weil nun einmal die antiken Schulprosaiker vorwiegend geschichtliche Quellenschriften sind und also Geschichte lehren, durch die französische Lektüre ebenfalls ganz vorwiegend der Ergänzung geschichtlicher Kenntnis dienen müsse, ist oft genug ausgesprochen worden [und hat im Verfolg des preußischen Ministerialerlasses vom 2. Sept. 1915 über die Neugestaltung des Geschichtsunterrichts u. a. zu der bei Max Niemeyer in Halle erscheinenden „Sammlung geschichtlicher Quellenschriften zur neusprachlichen Lektüre im höheren Unterricht" geführt]. Mit einer gewissen Erweiterung wird sich hieraus der kurz so zu bezeichnende wissenschaftliche Gesichtspunkt ergeben, nach dem überhaupt Vorschulung für wissenschaftliche Studien, wie durch allen sonstigen Unterricht, so auch durch diesen, letztes Ziel wäre; und es käme dann zu dem Geschichtlichen einerseits hinzu das Philosophische und andrerseits das Naturwissenschaftliche, mehr oder weniger, je nach Art der Schulen.

Im Gegensatz hierzu betonte man sehr natürlicherweise den literarhistorischen Gesichtspunkt. Und zwar war oder ist dieser seinerseits wiederum einer verschiedenen Fassung fähig. Fordern kann man entweder das „Klassische", das drüben in bestimmtem, engerem Sinn als klassisch Anerkannte; oder das an sich Vollendetste aus den verschiedenen Zeitaltern und Gattungen; oder aber das für das französische Schrifttum am meisten Charakteristische; oder auch das, was den Gang der literaturgeschichtlichen Entwicklung, die literarische „Evolution", am deutlichsten erkennen läßt; und statt dessen vielleicht auch das, was recht viele Einzelschriftsteller einigermaßen kennen lehrt, eine möglichst vollständige Orientierung über die Literatur gibt; und endlich vielleicht das, womit die französische Literatur besonderen Einfluß nach außen geübt hat, insbesondere für die deutsche Literatur bedeutungsvoll geworden ist. (Hie und da ist man so weit gegangen, möglichst genau das lesen lassen zu wollen, was in Lessings Hamburgischer Dramaturgie zur Besprechung kommt!)

Es kann aber doch auch wohl entscheidend in Frage kommen, was denn dem echten Verständnis, dem natürlichen Interesse der Jugend in ihren verschiedenen Stadien am meisten zugänglich sei und was also am leichtesten und vollsten zu wirken verspreche. Es kann auch in der französischen Lektüre ausdrücklich ein psychologischer Ausgleich für die strenge Geistesarbeit in anderen Sprachen und Fächern angestrebt, und also das Schwere und Ernste hier vermieden, dagegen leicht Anregendes und spielend zu Bewältigendes gesucht werden.

In eine ganz andere Richtung gelangen wir, wenn wir von dem — doch sicherlich nicht fern liegenden — sprachlich-formalen Gesichtspunkt ausgehen. Und auch dieser wiederum kann verschieden gemeint sein. Vielleicht wünscht man, daß die französische Lektüre zu ihrer Bewältigung möglichst eine solche geistige Arbeit veranlasse wie die in ihrer Bildungskraft so bewährten Lateiner und Griechen, daß also die Schwierigkeit der sprachlichen Analyse und des Gedankeninhalts zum Wertmaßstab gemacht werde. Oder aber, daß Gelegenheit gegeben werde, die Sprache nach ihrem Wortschatze recht in die Breite zu durchmessen. Oder auch, daß durch die

Texte möglichst Gelegenheit gegeben werde, die Sprache sprechen zu lernen, in ihrer gegenwärtigen Gestalt, als Umgangssprache, oder auch als Sprache der Geschäfts- und der technischen Welt.

Und noch ein anderer Gesichtspunkt endlich stellt sich ein mit der Frage: welche Lektüre führt nicht bloß oder nicht sowohl in die Literatur und in die Sprache, sondern in das fremde Volkstum, seine innere Eigenart und seine konkreten Gestaltungen hinein?

76. Sieg neuerer Gesichtspunkte. Offenbar haben die letzteren Gesichtspunkte allmählich unter den Fachlehrern mehr und mehr Kraft gewonnen. Wenn statt des alten Zieles der allgemeinen oder harmonischen Geistesbildung das moderne der Ausstattung für die Bedürfnisse des immer schwieriger werdenden Lebens in den Vordergrund getreten ist, wenn statt idealer Kräfte persönlich-praktische ausgebildet werden sollen, für ein abstraktes Verstehen ein lebendiges Können gesucht wird, so liegt diese Wandlung auf der natürlichen Linie der Zeit. Und wiederum zeigt es sich, daß man die einzelnen Maßnahmen ändert, ohne bestimmt und bewußt das Ziel gewechselt zu haben, aber in Wirklichkeit doch in der Richtung auf ein neues Ziel hin. So haben sich denn zwischen die älteren Lesestoffe neuere allmählich in solcher Breite eingeschoben, daß jene älteren zum Teil erdrückt oder doch mindestens sehr eingeengt worden sind. Diese „Breite“ der neueren Stoffe entsteht aber besonders dadurch, daß ihrer so mannigfache zugleich herbeiströmen.

Da ist zunächst das Gebiet des Novellistischen oder der sonstigen, einfacheren Erzählungsliteratur, in das man reichlich hineingreift, um entweder Sammelbändchen von „Conteurs contemporains“ herzustellen oder auch aus verschiedenen Autoren Fragmentarisches zu vereinigen, und wenn man sich auch nicht an die Erfolge der unmittelbarsten Gegenwart hängt, so ist man doch darauf bedacht, wirklich Modernes herüberzuholen und darzubieten. Als anmutig und sympathisch können die ausgewählten Sachen auch fast allgemein anerkannt werden, und grundsätzlich darf man diese Ergänzung der Schullesestoffe willkommen heißen: nicht bloß läßt sich an ihnen der Sprache ein neues Interesse abgewinnen, sondern sie führen auch in manche verständliche und interessante Lebenssphäre ein, können lebendig behandelt und vielseitig ausgenutzt werden, und wenn sie, bei nicht pedantischer Behandlung, zur Gemütsbildung etwas beitragen, desto besser. Denn auch das Gemüt der Jugend und selbst das der Übergangsjahre zwischen Knaben- und Jünglingsalter will oder soll doch nicht ausschließlich vom fern Heroischen angeregt werden. Dazu ist etwas mehr Realismus als ehedem dem heutigen jungen Geschlecht Bedürfnis.

Verwebung des Novellistischen mit dem Historischen ist eine besondere Seitenlinie, die man namentlich für die Zeit des deutsch-französischen Krieges aufgesucht hat. Neben dem erzählenden Gebiet ist es das kulturhistorische, für das man — wie gegenwärtig überall auch innerhalb der Gesamtgeschichte — Einlaß fordert, und wiederum mit Recht, sofern man nicht ins Kleine oder technisch Kleinliche und andrerseits auch nicht in das wissenschaftlich Unverständliche oder menschlich Fernliegende gerät; jedenfalls kann z. B. Geschichte des französischen Handels oder bestimmter

technischer Erfindungen nur für gewisse Schularten in Betracht kommen, und die Geschichte des französischen Theaters als solchen wohl überhaupt für keine unserer Schulen, sondern nur für andere Studiensphären. Verbindet sich dieses Kulturgeschichtliche mit dem Biographischen, so ist eine neue und nicht unwillkommene Gattung gewonnen; war hier das Jugendleben Aragos schon früher eine anziehende Lektüre, so ist seitdem manches von *Souvenirs de jeunesse* und Ähnlichem hinzugekommen, allerdings nicht lauter fraglos Geeignetes.

Dann abèr das Geographisch-Ethnologische, oder das Geographisch-Geschichtliche, oder das Naturgeschichtliche, das exakt Wissenschaftliche, das Technische: von alledem werden Proben dargeboten und sind grundsätzlich nicht anzufechten. („*Sites et paysages historiques*", „*Scènes et tableaux de la Nature*" seien Beispiele von besonderem Gepräge.) Eine unmittelbar stoffliche Darbietung wie „Géographie de la France" kann als Lesestoff kaum gemeint sein, sie würde vielmehr für Übungszwecke zu dienen haben. Auch Bücher, die sich als „*La France*" oder „*La France et les Français*" geben, sind (oder waren) meist mehr Lesebücher im Sinne der Bestimmung für allerlei konkrete Einführung und Übung, als daß sie die literarische Lektüre vertreten sollten. Noch schwerer wird es sein, ganze Bändchen aufzunehmen, die der Beschreibung der französischen Hauptstadt, ihrer Topographie, ihrem Getriebe, ihren Bau- und Kunstwerken, ihren Einrichtungen usw. gewidmet sind. Und auch die sonstigen Stadt- und Landschaftsbilder, als eine Art von lebendiger Geographie des französischen Landes gedacht und geboten, bedürfen mindestens einer persönlich belebenden Erläuterung auf Grund eigener Anschauung von seiten des Lehrers: aber immerhin gehört eine derartige Einführung in Landeskunde und Landescharakter eher in die Schule als ein besonderes Vertrautmachen mit der Topographie, Kultur und vielen Einzelheiten der Hauptstadt Paris, der fast stets zu viel Kultus bei uns gewidmet worden ist und deren bestimmtere Kenntnis man eigener, späterer Bemühung überlassen kann. Am richtigsten bleibt all dergleichen in das zusammenstellende französische Lesebuch verwiesen: Anregungen und Einblicke dieser Art, im rechten Wechsel, sind durchaus angezeigt; mit zusammenhängender Semesterlektüre ist es eine andere Sache. [Zusammenstellungen wie Becks *Psychologie du peuple français* (Buchner) und Heinrichs *Le charactère et l'esprit français* (nach A. Fouillés *Psychologie du peuple français*; Nemnich) sind für Schulzwecke schwerlich von Wert.] Auch das naturwissenschaftliche und das technische Gebiet kann zusammenhängende Lektüre nur an Schulen dieser besonderen Richtung und auch da mehr nur ausnahmsweise ergeben, obwohl freilich Erfindungen und Erfinderleben auch ein starkes menschliches und selbst ideal-ethisches Interesse zu erwecken vermögen. Auf diesem Gebiete übrigens kommen die modernen Sprachen einander am nächsten, die Begriffswelt deckt sich hier geradezu, nur die Termini treten sich gegenüber, und für diese wesentlich wird eine solche Lektüre fruchtbar, nicht nach tieferen sprachlichen Seiten.

77. Beziehung zum Aktuellen. Recht Lebendiges aus der Gegenwart zu bieten, ist ein ferneres großes Anliegen der Herausgeber von Schul-

lesestoffen. Und daneben: wirklich Jugendliches für die Jugend. Das erstere Bestreben bewegt sich wiederum auf zwei oder mehr verschiedenen Linien. Zu den großen Ereignissen der neuesten Geschichte wendet man sich immer wieder besonders gerne, und der große Krieg von 1870/71 spiegelt sich auch an unsern Schulen in immer neuen Autoren: nach Sarcey, d'Hérisson, Halévy kam Rousset, auch Zola (aus *La débâcle: Catastrophe de Sedan*), die Brüder Margueritte und noch andere [wie der General du Barail, Baron Verly (Ausg. v. Kirschten 1910, Perthes), General Cuny (V. u. Kl.), Faverot de Kerbrech (Renger) und der Elsässer Fischbach (über die Belagerung Straßburgs; Renger), denen man aus der Vorgeschichte des Krieges Oberst Stoffels Rapports militaires, écrits de Berlin (Niemeyer) nicht mit Unrecht angereiht hat]. Doch auch zu den literarischen Berühmtheiten der Gegenwart als solchen hat man sich weit ernstlicher gewandt als früher: A. Daudet, der längst mit *Le Petit Chose*, mit den *Lettres de mon Moulin*, mit allerlei kleineren Sachen vertreten war, erschien dann auch mit *Trente Ans de Paris* auf der Bildfläche des Schulleseplans, Zola wenigstens mit dem soeben genannten Bruchstück, Coppée nicht mehr bloß als Dichter, wie schon seit geraumer Zeit, sondern auch als Prosaerzähler, Halévy auch mit *L'Abbé Constantin*, die Brüder Goncourt mit *Marie-Antoinette*, P. Loti mit den *Pêcheurs d'Islande* in Auswahl und auch mit sonstigen Skizzen oder Schilderungen. Nicht mit gleichem Eifer oder Erfolg hat man die Lustspielliteratur der Gegenwart herbeigezogen, doch fehlt es nicht schlechthin an Versuchen. Die Furcht, „bei allerlei veraltetem Zeug“ stehen zu bleiben, ist sehr rege.

Und wie zur wirklich lebendigen Sprache, so will man zur Jugend und ihren natürlichen Bedürfnissen die rechte Beziehung auch mit der Wahl dieser Lesestoffe finden. Das Schulleben, in dem diese Jugend selbst steht, soll ihr nach seiner fremden Form und Art entgegengebracht werden, und so ist das *Journal d'un lycéen* von Deschaumes aufgetaucht, so auch *Les trois petits Mousquetaires* von Desbeaux. Die Schriftstellerin „Bruno“ hat nach dem *Tour de la France* und *Francinet* auch die Erzählung *Les Enfants de Marcel* zu liefern gehabt, und nach dem Vorgang des englischen *In the struggle of life* von Massey ist eine Geschichte *Jours d'épreuve* von Hébert-Brunnemann zurechtgemacht worden, um recht sicher und konkret zu belehren und dabei spannend zu unterhalten. Gegen einen solchen Doppelvorzug können freilich bloße Klassiker nicht aufkommen! (Violets Verlag veröffentlicht eigens konstruierte Sprachlehrnovellen [A. Durnés *Un Collégien français en Allemagne*, Münster, Coppenrath, ist ein in ähnlichem Sinne erdichtetes Tagebuch].) Aber auch noch in anderer Weise entfernt man sich von den letzteren oder dem, was allenfalls mit dazu gezählt werden könnte, mit Einschluß der Schulklassiker oder klassischen Schullesestoffe, indem man wohl auf die Einheit des Autors gar nichts mehr gibt und bloß stoffliche Einheit oder wenigstens Zusammenhang durch eine Mosaik von Einzelskizzen, von hie und da herausgebrochenen Bruchstücken, von aneinandergereihten Bildern herstellt. In dieser Weise findet sich die Geschichte des Krieges von 1870/71, aus Sarcey, Rousset, Chuquet und andern zusammengestellt, schon in verschiedenen Ausgaben, die Geschichte der fran-

zösischen Revolution [sowie die Schlacht bei Waterloo] ebenfalls aus Verschiedenen kompiliert, aber auch Biographien berühmter Franzosen von verschiedenen Autoren (was weniger Anstoß geben wird), auch verbundene Skizzen oder Erzählungen zur Kennzeichnung der *Vie de collège en France,* und noch anderes.

78. Fortwirken älterer Gesichtspunkte. Darüber werden ältere Bahnen nicht aufgegeben, zum Teil sogar mit neuem Ernste betreten. Großen älteren Dichternamen soll zum Teil durch zusammenhängende Lektüre ihrer reizvollsten Erzeugnisse erst eine rechte Stätte in unsern Schulen gewonnen werden: so ist es für Victor Hugos Lyrik erstrebt worden. Oder man möchte die gesamte auf Napoleon I. bezügliche Lyrik gruppiert und studiert sehen. Von Rednern werden den wenig mehr aufrecht erhaltenen geistlichen Berühmtheiten der klassischen Zeit und dem großen Mirabeau nunmehr eine Reihe anderer wenigstens mit einzelnen Reden (in Sammelbändchen) hinzugefügt, wie den gefeierten Briefen der Frau von Sévigné mancherlei neuere, von praktischerem Gehalt. Die neu eingeführten Geschichtschreiber haben nicht verhindert, daß die ehemals allgemein beliebten Schulhistoriker in neuen Ausgaben weiter oder wieder aufgelebt sind: Thiers und Ségur, die beiden Thierry und Barante, auch der einfache Lamé-Fleury, andrerseits Voltaire wenigstens mit dem *Siècle de Louis XIV* (wenn auch kaum noch mit dem Charles XII), Duruy als sein Ersatz oder auch um anderer Teile und Eigenschaften willen, Guizot, Lanfrey (der eine besonders feste Position errungen zu haben scheint), Taine und auch selbst Montesquieu, der ganz aufgegeben schien. Und ebenso behaupten sich altbekannte Erzähler wie Souvestre, Töpffer, H. Malot in den Katalogen und Lehrplänen, und wie Perrault sich auch seinerseits nicht hat verdrängen lassen, so ist ihm sogar eine Übertragung unserer Grimmschen Märchen ins Französische zur Seite gestellt worden, wie auch sonst Nichtfranzösisches und erst Hinübersetztes hie und da geboten wird. Das Fortleben des literaturgeschichtlichen Gesichtspunktes, trotz aller Erschütterung, beweisen Ausgaben wie die von V. Hugos *Préface de Cromwell*, oder von Petit de Juleville („*Époques principales de la Littérature française*"); auch Frau von Staëls Buch *De l'Allemagne* reizt immer wieder zur Verwendung in unsern Oberklassen [und hat neuerdings in Auszügen aus Hurets En Allemagne (z. B. in den ‚Börner-Texten') ein modernes Gegenstück gefunden, dem sich u. a. auch das Wanderbuch von F. Le Bourgeois *Au fil du Rhin* zur Seite stellt].[1])

[1]) Unter den im ganzen durcheinander tönenden Stimmen lassen sich wohl auch wieder ganz konservative vernehmen, die den älteren Klassikern ausschließlich oder doch so gut wie ausschließlich den Raum überwiesen sehen möchten; Modernes soll dann nur als Privatlektüre Platz finden. Tatsächlich wird an manchen Schulen eine Reihe von klassischen Tragödien nacheinander gelesen, oder man wendet seine Zeit an *Hernani* und ähnliche Erzeugnisse von zweifelhafter Gesundheit, oder will anderswo die Schüler mit Boissier durchaus in dem Stoffkreis der Antike halten, und am Ende fehlen auch die Anstalten noch immer nicht ganz, die sich von Rollins Zweitem punischen Krieg oder seinen *Hommes illustres de l'antiquité* noch nicht losgemacht haben! Auch eine allzu breite Rolle Bérangers muß man heutzutage wohl als einen zufälligen Schul-Konservativismus betrachten, obwohl die jetzige geringe Schätzung dieses Dichters bei den Franzosen vielleicht zu ungünstig ist; freilich können seine Qualitäten auch von einer bescheidenen Stufe des Verständnisses aus leicht gewürdigt werden. In Beziehung auf V. Hugos dichterische Hoheit wird wohl man-

79. Abwägung und Ausgleich. Wenn es früher schwer genug war, zu einer grundsätzlichen Entscheidung innerhalb der Vielheit und der Gegensätze zu gelangen, so ist das gegenwärtig, angesichts der so viel größeren Fülle der Typen und des schrofferen Gegensatzes der Meinungen, noch weit schwerer. Das freilich wäre nicht schwer, zu irgend einem einzelnen Gesichtspunkt sich zu bekennen und kurzweg alles abzulehnen, was nicht unter ihn fallen will, wobei der so bestimmt Entscheidende dann sich selbst sogar als den so viel Klareren und Konsequenteren fühlen kann. Aber auf dem pädagogischen Gebiete sind die ganz geraden Linien noch niemals lange als die haltbaren und gesunden erfunden worden. Allerdings weiß man vielfach kaum, ob pädagogische Gesichtspunkte als solche überhaupt noch gelten sollen, ob bloß ältere durch neuere abzulösen sind oder ob sie schlechthin sich auflösen. Sicherlich wäre diese Auflösung nicht für immer; aus dem Chaos müßte sich neue Gestaltung doch wieder hervorarbeiten. Aber lassen wir uns lieber überhaupt nicht mitreißen. Es muß doch möglich sein und auch empfehlenswert, die wichtigsten sich gegenüberstehenden Gesichtspunkte auch hier gegeneinander abzuwägen und je nach ihrer Wichtigkeit miteinander zu Recht kommen zu lassen. Wenn oben genauer unterschieden wurde zwischen einem traditionellen Standpunkt, einem idealistisch-moralischen, einem humanistischen, wissenschaftlichen, literarhistorischen, sprachlichen, ethnologischen und auch bei den einzelnen derselben zwischen verschiedenen Färbungen, so ist ja ein neuer auch seitdem nicht hinzugekommen, nur daß die zuletzt genannten sehr erstarkt sind und nun vor allem im Sinne des praktischen Bedürfnisses gelten sollen. Solche Rücksicht mit derjenigen auf bildende Wirkung (nur weniger in einem abstrakten Sinne ge-

---

cher zweifelnd das dunkel empfunden haben, was Tobler in einer Besprechung des Buches von E. Rigal über den Dichter (Deutsche Lit.-Ztg. v. 15. Dez. 1900) klar entwickelte. Doch gibt es auch bei uns große Bewunderer dieses Dichters; als solcher hat sich z. B. der höchst feinsinnige Oskar Weissenfels bekannt (Auswahl für die Schule). Gegen die Lektüre von Ségur hat man freilich auch ins Feld geführt, daß doch zu viel von rein militärischen Dingen die Rede sei. Das gälte aber zum Teil auch von den in Betracht kommenden Schriften über den Krieg von 1870/71. Jedenfalls sollte man es wirklich nachgerade vermeiden, zuviel bei den Zahlen von Kanonen, Kombattanten, Verwundeten, Marschlängen u. dgl. zu verweilen. Uebrigens fehlen bei Ségur auch Bedenken gegen den Inhalt der Darstellung nicht; natürlich müßte der Lehrer geschichtlich sehr gut orientiert sein. Als zu trocken ist Duruy von beachtenswerter Seite her angefochten worden, und er ist ja auch als eine Art von höherem Schulbuch entstanden. Auch aus Taine könnten Partien herbeigezogen werden, die mit ihren konkreten Ausführungen den Charakter von Trockenheit besäßen. Bei anderen Werken ergeben sich die pädagogischen Bedenken daraus, daß sie zu weit aus dem natürlichen Gesichtskreis der deutschen Schüler hinausführen oder von ihm abliegen. Legouvés *Souvenirs de jeunesse* enthalten etliche auch für uns höchst anziehende und sympathische Partien, aber alsbald schiebt sich doch ein Inhalt vor, zu dem unsere lernende Jugend eine innere Beziehung nicht wohl gewinnen kann. Ob andrerseits die Einführung in die Lebenssphäre der französischen Schulknaben unsern eigenen Schülern lange interessant bleibt? Sie schauen doch wohl lieber in eine fernere und höhere Welt hinaus.

Wenn von einigen Seiten inmitten aller zu belassenden Freiheit der Auswahl doch ein gemeinsamer „eiserner Bestand“ der französischen Schullektüre gefordert wird, so wäre der Besitz eines solchen gar nicht übel, aber von der Verwirklichung ist man doch sichtlich weit entfernt. — Ob der mit Eifer und Gewissenhaftigkeit unternommene Versuch, durch ernste pädagogische Prüfung der einzelnen Werke seitens vieler Fachgenossen und eine Art von Abstimmung über ihre Berechtigung als Schullektüre zu entscheiden, so sichere Ergebnisse verspricht, als man hoffen mochte, wird weiterhin noch zu erwägen sein. Viele Köpfe statt eines einzigen kommen dem Richtigen nicht darum so viel näher, weil ihrer viele sind.

nommen als früher üblich) zu verbinden, muß möglich sein. Unsere höheren Schulen gäben sonst als solche sich selber auf. Nur darf man sogleich wieder zugestehen, daß auch an Stoffen von anderer als der altgewohnten Art eine vertiefende Bildung gewonnen werden kann, durch die rechte Behandlung. Aber auf das bekannte Jacototsche Wort „tout est dans tout" können wir doch nicht leicht vertrauen: jedenfalls würde ungeheuer viel dazu gehören, aus allem oder aus Beliebigem wirklich alles Wünschenswerte herauszuholen. Es müssen also doch die verschiedenen literarischen Stoffgebiete und die persönlichen Stilgattungen einigermaßen daraufhin verglichen und gemustert werden, was von ihnen in unsern Unterricht gelangen oder darin bleiben soll.

80. Pädagogische Maßstäbe. Das scheint freilich kaum möglich, ohne daß man sofort die einzelnen Arten von Schulen auseinanderhält, worauf doch erst unten zusammenhängend die Rede kommen soll. Denken wir uns aber die Frage als eine allgemeinere, unsere Unterrichtssphäre als eine einheitliche, die Vollanstalten mit einem breiteren Betrieb des Französischen als den entscheidenden Typus, so ist für deren Oberstufe Beziehung zu wirklich wertvollen, nach Gedankeninhalt und Darstellungsform bedeutenden, auch in bewährtem Rufe stehenden Werken der fremden Literatur unbedingt das Wünschenswerte, das der allgemeinen Idee dieser Bildungsanstalten Entsprechende und somit das Natürliche und Gesunde; Stoffe mit anderer Bestimmung werden neben diese an den Rand treten. Daß man sich nicht bloß innerhalb einer älteren Literaturperiode halten darf, muß freilich ausdrücklich bemerkt werden; aber dem Älteren möglichst aus dem Wege zu gehen, um ja nicht einen Augenblick das Gegenwartsbedürfnis zu vergessen, wäre falsch. Auf der Mittelstufe darf der sprachtechnische und auch der konkret kulturkundliche Gesichtspunkt mehr vorwiegen, und selbstverständlich darf der Stoff auch unterhaltenden Charakter tragen; hier ist doch weniger die innere Anschauung als die übende Erarbeitung und Verarbeitung des Lesestoffes Ziel. Für die Unterstufe ist die ganze Frage nicht eigentlich vorhanden, da es sich dort um Lektüre als solche noch kaum handeln kann. Immerhin wäre es auch hier verfehlt, gegen die Wahl des Lesestoffes gleichgültig zu sein: die ehemals beliebte Reihe der geschichtlichen oder auch ungeschichtlichen Anekdoten hat, ebenso wie die kleinen Bruchstücke aus allerlei leichteren Autoren von Ruf, mit Recht fast überall solchen Stoffen Platz gemacht, die es mit der konkreten Umgebung zu tun haben oder doch zu einem bestimmten wirklichen Lebenskreis und zugleich zu einem bestimmten Sprachkreis Beziehung nehmen. Dies natürlich in den Elementar- oder Lesebüchern, deren letztere sich durchaus auch auf der Mittelstufe noch behaupten dürfen. Ohne pädagogische Rücksicht, im Sinne einer überhaupt gesunden Anregung oder Nahrung, braucht die Auswahl nirgendwo zu sein: man muß eben nicht nach alter Überlieferung nur in dem abstrakt Heroischen oder dem poetisch Moralischen das pädagogisch Berechtigte sehen.

Die zurückhaltende Normierung, welche hiermit versucht ist, hilft nun noch keineswegs über die Fülle von Einzelfragen hinweg, entsprechend jener Fülle des sich Darbietenden oder Dargebotenen und auch der Vielheit der erlaubten Rücksichten. Wenn aber eine weitergehende Beschränkung nicht

auferlegt wird (eine sehr bestimmte Beschränkung jetzt auch kaum noch durch amtliche Lehrpläne), so wäre darum ein Hin- und Herfahren nach zufälliger und etwa nach jahrweise wechselnder persönlicher Stimmung ebenso wenig löblich wie ein eigensinniges oder bequemes Verharren auf engen Linien. Und nicht bloß soll der Lehrplan des einzelnen Lehrers und der Lehrplan der einzelnen Schule die Auswahl und Abfolge sorgfältig ordnen, sondern namentlich auch auf die einzelne Schülergeneration ist Bedacht zu nehmen, die während der Gesamtdauer ihres Schulkursus etwas verständig Zusammengehöriges, sich Ergänzendes an Lektüre erhalten soll. (Die vom Berichterstatter der Schleswig-Holsteinschen Direktorenkonferenz von 1892 hierfür aufgestellten Muster können zu freier Nachahmung auch jetzt noch empfohlen werden.) Aber keineswegs glaube man nun, daß auch dieses Ganze allseitig sein müsse: im Gegenteil, Beschränkung auf gewisse Gebiete wird angesichts der Knappheit der Zeit und des Gesamtvorrats in jedem einzelnen Falle zur Notwendigkeit und zur Pflicht, und warum sollte dabei nicht auch die Neigung des Lehrers, mit der sein Können und seine Anregungskraft zusammenhängen, einigermaßen mitsprechen? So groß ist die Bedeutung unserer französischen Schullektüre schwerlich in irgend einem Falle, daß sie ähnlich wie die deutsche (etwa auch wie die griechische) zu einem der wichtigen, konstituierenden Faktoren des beherrschenden Seeleninhalts würde![1]) Allzuviel Ängstlichkeit, ob man etwas Unentbehrliches versäume, braucht also nicht zu walten.

81. Berechtigte Rücksichten. Daß z. B. einige Typen dessen, was als klassisch drüben bezeichnet und empfunden wird oder auch in Europa so anerkannt worden ist, zur Anschauung unserer Schüler kommen, ist vernünftigermaßen nicht abzuweisen. Wählen wir übrigens unter dem an sich oder nach unserm Gefühl Schönsten, was drüben geschaffen worden ist, oder geben wir solchen Erzeugnissen den Vorzug, die auch uns Deutschen und unserer Jugend möglichst wohlgefallen, oder nehmen wir im Gegensatz dazu das, was die fremde Eigenart am deutlichsten zeigt, wünschen wir ferner die französische Lektüre in stofflicher Beziehung zum sonstigen Inhalt unseres Unterrichts: in allen diesen Fällen können wir uns pädagogisch gerechtfertigt fühlen, auch wenn hier über der Beobachtung des einen Gesichtspunktes andere außer Betracht bleiben. Oder denken wir [z. B. im Sinne J. Ruskas] an eine mit der Lektüre zu leistende strengere Gedankenarbeit, so bleiben wir einem allgemeinen Bildungsziele treu; doch auch wenn wir, solche strengere Gedankenarbeit andern Fächern überlassend, hier vielmehr grundsätzlich mit leichteren Stoffen uns begnügen: da das wesentlich Unterhaltende, solange es in einer nicht völlig beherrschten Sprache sich bietet, doch immerhin einigermaßen erarbeitet werden muß, so braucht dabei ein pädagogischer Wert, auch abgesehen von der Anregung des Inhalts für Phantasie und Gemüt, nicht vermißt zu werden.

Selbst für die Verteilung auf die verschiedenen Klassenstufen darf eine gewisse Freiheit gelten. Sie wird es natürlicherweise, da wir von der festen

[1]) [Es scheint mir doch zweifelhaft, ob diese Anschauung Münchs ohne erhebliche Einschränkung zu Recht besteht; vgl. S. 85 ff. meiner Schulpolitischen Aufsätze, Frankfurt a. M. 1919, Diesterweg.]

Überlieferung, wie sie in diesem Punkte für lateinische und griechische Autoren vorliegt, weit entfernt sind und in der Tat nicht selten ein und dasselbe Werk je nach Zweck und Behandlung auf verschiedenen Stufen an der rechten Stelle sein kann. So wird sich z. B. eine durchsichtige Prosa oder ein sehr einfaches Lustspiel selbst auf der obersten Stufe mit Gewinn verarbeiten lassen. Noch gewisser kann die klassische Tragödie (soviel davon man in unserer Schullektüre noch beibehalten will, was im ganzen wenig sein wird) recht wohl schon vor dem Eintritt in die Prima gelesen werden, da sie in ihrer psychologischen Durchsichtigkeit einer früheren Stufe durchaus zugänglich ist, auch sprachlich keine wirklichen Schwierigkeiten macht und in der obersten Klasse nicht die Zeit den dort wertvolleren Werken entziehen sollte.

82. Überschreitungen und Mißgriffe. Im ganzen aber, dies muß ausdrücklich ausgesprochen werden, ist doch die Unsicherheit in der Abschätzung und Verteilung der Lesestoffe auf die Klassenstufen beim Französischen, wenn sie auch gegen frühere, oft lächerliche Erscheinungen abgenommen hat, noch immer ziemlich groß, wie denn die meisten amtlichen Lehrpläne auch in diesem Punkte keineswegs bestimmt regelnd haben eingreifen wollen: im Gegenteil, sie lassen jetzt (wenigstens die preußischen) noch mehr Freiheit als ehedem. Und der Neigung, auf der Oberstufe in eine für die Schule überhaupt zu hochliegende Sphäre hinaufgehen zu wollen, tritt mitunter die gegenüber, für die Mittel- oder auch Unterstufe unter das Niveau der allgemeinen geistigen Reife der Schüler hinabzugehen. Jene erstere Neigung erklärt sich aus dem Einfluß der altsprachlichen Lektüre, in der so ziemlich die größten Schriftsteller, wenigstens mit gewissen ihrer Werke, auch als die gegebenen Schulautoren der Oberstufe gelten können, weil das Verhältnis von Form und Gedanken es dort erlaubt. Die letztere Neigung dagegen findet ihre Erklärung in dem Wunsche, die deutschen Schüler ungefähr den Gang durch die Stufen der sprachlich-literarischen Erzeugnisse machen zu lassen, den die französische Jugend oder Kinderwelt ihrerseits nimmt. Darum denn die Kinderbücher, für Neun- oder Zehnjährige bestimmt, in den Obertertien unserer Realgymnasien oder Oberrealschulen, und die Verslein und Geschichtchen auch der Ammenstube in den Elementar- und Lesebüchern der Quinta oder Quarta, wenn nicht selbst der Tertia. Hiermit wird den Zweiflern an der Verständigkeit der gesamten neueren Unterrichtsbestrebungen viel Anlaß gegeben, und mit unbehaglichem Gefühl muß man in der Tat der Sache gegenüberstehen. War es seltsam, daß man in früheren Zeiten Cäsars Kriegsberichte oder Ciceros Brief und Dialoge oder des Terenz Sittenkomödien gleichsam in die Kinderstube hineinnahm, so ist es kaum minder seltsam, wenn man nun den Geist der Kinderstube in die so viel höhere Alterssphäre hineintragen, die geistige Luft unnatürlich verdünnen will. Und entsprechende Empfindungen erweckt es, wenn z. B. Demosthenes und Souvestre sich in das Interesse des Achtzehnjährigen teilen sollen. Sehr schwer ist es ja nicht, die Jugend um einige Stufen unter den eigentlichen Grad ihrer geistigen Leistungsfähigkeit hinabzuführen, obwohl dabei ein inneres Widerstreben vielfach doch rege wird; aber man kann auch das Denkbedürfnis bedauerlich zurückdrängen,

und die geistig Bequemen mögen bei der Jugend fast schon ebensosehr überwiegen wie unter den Männern. Indessen eins der wichtigsten Stücke pädagogischer Kunst bleibt es gewiß, zu jedem Alter in dem Ton zu sprechen, der ihm gebührt, d. h. der ihm zugleich verständlich genug ist und ihm doch zumutet, sich ein wenig über sich selbst zu erheben; und wie mit dem Ton des Lehrers, so ist es auch mit dem Inhalt des Lernstoffes. So müssen denn jene kindlichen Geschichten, Reime, Scherze oder auch Beschreibungen, wenn ihnen wirklich ein Wert für das Erlernen der fremden Sprache nicht abgesprochen zu werden braucht, doch ganz bescheiden an den Rand des Unterrichts treten, mehr nur den Zweck der Erholung und Belebung haben, und an etwas Ernstlicheres muß die Hauptarbeit gewandt werden.

Was nun außer dem zu hoch und dem zu tief Liegenden sonst noch grundsätzlich gemieden werden sollte, braucht nicht im einzelnen charakterisiert zu werden. Daß das Hohle, Unwahre, Gespreizte, Süßliche dazu gehört, ist außer Zweifel, und daß dessen die französische Poesie — und ausdrücklich auch die französische Jugendliteratur, in die mit vollen Händen hineinzugreifen man neuerdings gern für eine so schöne Sache hält — nicht wenig enthält, ist für den unbefangen Blickenden ebenfalls außer Zweifel.

Der Versuch, die benutzten oder vorgeschlagenen Werke einer vollständigen Musterung zu unterziehen, um eine endgültige Scheidung des Geeigneten vom Ungeeigneten zu erzielen, sei hier nicht unternommen. Aber einer Anzahl von einzelnen Punkten wenigstens seien noch Erwägungen gewidmet.

83. Geschichtliche Lektüre. Für die Geschichte, die lange Zeit das Feld ganz vorwiegend beherrschte, ist schon vor geraumer Zeit durch Direktor Fritsche in Stettin der Grundsatz ausgesprochen worden: in französischer Sprache nur französische Geschichte.[1]) Dieser Grundsatz ist vortrefflich, denn er stimmt zu dem uns vorschwebenden Gesamtziel: Vertrautheit mit der fremden Nationalität. Er schafft auch eine wohltuende Vereinfachung und entfernt eine Menge von Eindringlingen. Vielleicht braucht er immerhin nicht mit solcher Strenge durchgeführt zu werden, daß nicht mitunter das europäische Interesse über die Schranken der Nationalität siegen dürfte. Die französische Geschichte [Gesamtbild in Auswahl von Grumme bei Diesterweg; Auszüge aus Lavisses Darstellung der älteren Geschichte Frankreichs hat Fr. Huendgen (1913, V. u. Kl.) herausgegeben; vgl. auch Lavisse, *Hist. de Fr.*, bearbeitet von G. Schmidt, mit farbigen Illustrationen, Winter 1912] ihrerseits soll aber auch nur in denjenigen Perioden zur Behandlung kommen, in welchen sie für Europa von unmittelbarer Bedeutung gewesen ist: auch das eine neuerdings wiederholt ausgesprochene, verständige Forderung. So müssen die Kreuzzüge, das Zeitalter Ludwigs XIV [z. B. in der Auswahl aus Lavisse-Rambaud von G. Huth, Leipzig 1916, Renger], das der Revolution und des ersten Kaiserreichs im Vordergrund stehen. Doch wird man die Geschichte der Jeanne d'Arc, oder die Hugenottenkriege, etwa auch den Normannensieg über England, wie

[1]) [Zur Geschichte der neueren französischen Geschichtschreibung vgl. G. P. Gooch, History and Historians in the Nineteenth Century ([2] London 1913, Longmans, Green, and Co.).]

sicherlich auch Darstellungen aus 1870, nicht ausschließen müssen; ja man kann zugunsten abgelegenerer Partien anführen, daß in jene hervorragendsten die Jugend auf anderen Wegen des Unterrichts ohnehin zur Genüge eingeführt wird, diese aber sonst mit kurzen, zusammenfassenden Wendungen abgetan werden.

Daß man, mit den stilisierten Kreuzzugsgemälden von Michaud sich einzulassen, noch die Zeit habe, wird kaum von einem Sachkundigen zugestanden werden; fast überall hat man ihm wohl den Rücken gekehrt. Was aus seinem Gesamtwerk am besten festzuhalten wäre, sind die zusammenfassenden Betrachtungen: *Moeurs et coutumes des Croisades* und *Influence et résultats des Croisades* (Rengersche Sammlung), eine in den Unterricht der Obersekunda recht wohl passende Lektüre. Gewisse Teile aus Voltaires *Siècle de Louis XIV* kann man nicht verpönen, obwohl gerade der am meisten beliebte literarhistorische keineswegs der für uns geeignetste ist. Freilich sind Bedenken gegen die (allzu ebene und jetzt überwundene) Sprache des 18. Jahrhunderts überhaupt nicht abzuweisen. Der Vorwurf, daß Voltaire zu sehr Bewunderer sei, trifft Thiers noch mehr als jenen. Auch Mignet scheint manchen die Revolution viel zu sehr zu verherrlichen. Ebenso sieht man in Ségurs Buch nur ein Heldengedicht in Prosa und in dem Lanfreys vielleicht eine einzige große Schmähschrift gegen Napoleon. Von anderer Seite wird bei dem letzteren immer wieder der mutige Wahrheitssinn gerühmt, der ihn seinen eigenen Landsleuten so viel Herbes und von dem Charakter ihres Heros so viel Bitterböses frei heraussagen lasse. Aber man braucht nicht dem drüben wieder erwachten Napoleonkultus zuzuneigen, um in der Tat Lanfrey des Mangels an Unparteilichkeit zu zeihen oder auch an der Fähigkeit, seinen Helden aus dem Ganzen heraus zu beurteilen; übrigens vermissen unsere jetzigen deutschen Geschichtschreiber bei ihm auch eine ausreichende Quellenbenutzung. Man rühme ihn also auch als Schulautor nicht zu sehr, gebe den Schülern auch nicht grundsätzlich möglichst das, was ihren nationalen Gefühlen schmeichelt. Eine gewisse Idealisierung geschichtlicher Helden, eine gewisse stilisierende Vereinfachung der Gestalten ist für sie wohltätig, und man könnte sich vielleicht unter diesem Gesichtspunkt Thiers immer noch ebensogut gefallen lassen; aber man bedarf seiner wohl kaum mehr. Übrigens würden Geschichtschreiber ohne alle Subjektivität überhaupt umsonst gesucht werden; der Lehrer muß seinerseits imstande sein, die Beleuchtung zu ändern. So spricht denn auch für Ségurs Heldengedicht immerhin, daß die geschilderten Vorgänge an sich so groß und so ergreifend sind und daß der Erzähler doch auch keineswegs als urteilsloser Bewunderer dasteht; wie viel inhaltlich widerlegt ist, muß der Lehrer freilich wissen. Mignets Werk aber behält in seiner Art so viele Vorzüge, daß man sich nicht wegen einer etwas abweichenden Schätzung der Revolution von ihm loszusagen braucht. [Auch Toqueville hat man wiederholt empfohlen und bearbeitet. Von den neuesten Historikern ist u. a. Hanotaux neuerdings (Renger 1911) herangezogen worden.]

Von Aug. Thierry kommen nach jetzigen Prinzipien wohl eher die *Lettres sur l'histoire de France* in Betracht als die Normannengeschichten.

Gegen die Geschichte der Jungfrau von Orléans von Barante sind sprachliche Bedenken wohl nicht grundlos erhoben worden; auch sachlich kann diese Historie wohl eher als manches andere entbehrt werden. Die Hugenottenkriege, z. B. in Duruys Darstellung, sind leider ein Wirrsal unerfreulichster und nicht eigentlich großartiger Vorgänge. Aus Duruy könnte das *Siècle de Louis XIV* [Ausg. z. B. von Fr. Böckelmann, Berlin 1914, Weidmann] unter bestimmten Gesichtspunkten dem von Voltaire vorgezogen werden, wofern er nicht — gegen einen geistvollen Klassiker des Stils gehalten — doch zu trocken erscheint. Die zur Geschichte der Revolution dargebotenen lebensvollen Szenen aus dem Werk von Barrau haben unverkennbare Vorzüge. Die *Marie-Antoinette* der Gebrüder Goncourt dürfte für unsere jungen Leute eine zu weiche Lektüre sein. Lamartines *Histoire des Girondins* oder *Captivité et Mort de Louis XVI* sind als zu romanhaft schon seit etwas längerer Zeit aus unsern Schulen gewichen. Bei Guizots *Histoire de la Civilisation*, wie etwa auch bei Taine's *Origines de la France contemporaine*, kann das Bedenken erhoben werden, daß diese Schriften sich auf einer Höhe des Umblicks halten, die für unsere Schüler die Anschaulichkeit, wenn nicht schlechthin, so doch vielfach ausschließt; leicht kann durch sie der Fortschritt der Lektüre und die Spracherlernung, wenn man nicht Worte und Phrasen als solche hinnehmen will, zu sehr aufgehalten werden. Aber gewisse Partien namentlich aus Taine werden sich doch recht wohl als zugänglich erweisen. Desselben Autors Arbeit über *Napoleon* auszubeuten, wird um so gewisser angehn. Daß der Krieg von 1870 auf so mannigfache Weise in unsere Schullektüre gezogen worden ist, ist sehr verständlich, und daß er auch in dichterischer oder doch halbdichterischer oder feuilletonistischer Verarbeitung oder in der Form von Memoiren beliebt wird, nicht minder: aber gar zu reichlich sollte man doch nicht aus diesem Brunnen schöpfen wollen. Abgesehen davon, daß Kriegsgeschichte an sich nicht mehr die alte Bevorzugung genießen soll, ist z. B. die Darstellung Sarceys natürlich für seine Landsleute gegeben, um diesen auf eine wehmütig anmutige Weise zur Selbsterkenntnis zu verhelfen und sie zur Vertiefung anzuregen; die deutschen Schulzöglinge wird sie leicht selbstgefällig machen; und auch bei einigen der anderen (oben erwähnten) Darstellungen gibt es dies oder jenes zu bedenken. Mindestens bedürfen alle diese Schriften einer besonders taktvollen Behandlung von seiten des Lehrers.

Hält man es nicht für ganz unerlaubt, ausnahmsweise auch einmal über die Grenzen der französischen Geschichte[1]) hinauszublicken, so muß das natürlich nicht geschehen, um statt ihrer schwedische oder englische oder preußische, polnische, hunnische, altgermanische oder griechisch-römische Geschichte zu treiben! Der *Charles XII* von Voltaire wie der *Cromwell* von Villemain, *Frédéric le Grand* von Paganel, *Jean Sobieski* von Salvandy, *Attila* von Am. Thierry, *Charlemagne* von Capefigue, *Théodose le Grand* von Fléchier, oder gar die ehemals beliebten Bruchstücke aus dem alten Rollin (*Hommes illustres de l'Antiquité*, *Deuxième Guerre punique* etc.)

[1]) [J. Hengesbach, Pour l'empire des Mers! (Weidmann 1903) bietet Extraits de guerres maritimes sous la République et l'Empire par É. Jurien de la Gravière.]

sollten nirgendwo mehr festgehalten oder wieder angenommen werden, und Montesquieus *Considérations sur les causes de la grandeur et de la décadence des Romains* jedenfalls als Ganzes nicht, wenn sie auch immer wieder Fürsprache finden und wirklich ihren hohen Reiz haben. Noch weniger leicht wird doch wohl Friedrichs des Großen *Histoire de mon temps* (*Guerre de Sept ans*) oder gar die *Correspondance avec Voltaire* wirklich in Betracht gezogen werden, obwohl auch diese in den buchhändlerischen Verzeichnissen für Schullektüre nicht fehlen. Eher möchte man immerhin, um eine kulturhistorisch interessante, international gewordene Persönlichkeit anschaulich zu machen, zu Biographien wie der Benjamin Franklins von Mignet oder der Washingtons von Guizot [Ausg. v. Hengesbach, Weidmann 1916] greifen. So bietet man denn auch die Lebensgeschichte Stephensons (*Le petit poucet du 19ième siècle*, von Frédéric Passy), die von James Watt von Arago und andere der Schule dar. Auf die sonstigen zahlreichen *Vies d'hommes célèbres, Mémoires de femmes célèbres* [Ausw. von Scholl, Bamberg 1916, Buchner], oder wie man sie betitelt, aus allen Zeiten und Zonen brauchen wir hier nicht einzugehn; pädagogisch gut gemeint sind sie natürlich.

84. Memoiren, Reden, Briefe. Die Geschichte ergänzend zu beleben, können außer den Biographien Memoiren [z. B. Memoiren Saint-Simons (Freytag 1912) und Memoiren der Revolutionszeit (V. u. Kl. 1914)], geschichtlich bedeutsame Reden, auch Briefe berühmter Personen dienen. Indessen wird mit der Lektüre der vom Historiker oder Kulturhistoriker mit Recht hochgeschätzten Memoirenliteratur doch wohl weniger dem uns für den französischen Unterricht als solchen vorschwebenden Gesamtziel gedient als dem der wissenschaftlichen Vorschulung; auch wird viel erklärende, ergänzende oder zurechtrückende Zwischenrede des Lehrers nötig; die Memoiren gehören mehr in das neuphilologische Seminar.

Große Redner zu lesen, hat man längst für angemessen gehalten, schon wegen des Vorgangs beim altsprachlichen Unterricht. Sie empfehlen sich ja nicht bloß als geschichtliche Zeugen, sondern mit ihrer lebendigen Sprache und Gedankenführung an sich. Gleichwohl können wir ihnen keinenfalls einen ähnlichen Raum etwa wie dem Demosthenes oder Cicero am Gymnasium einräumen. Nicht bloß wegen der überhaupt geringeren Zeit und der zahlreichen sonstigen Aufgaben. Wie die geistlichen Prunkreden des klassischen Zeitalters, von Bossuet bis Massillon, doch keine recht natürliche und wertvolle Nahrung für unsere Schüler bilden, wenn sie auch auf französischen Lyceen nach wie vor mit Sorgfalt analysiert werden, so ist andrerseits Mirabeau, mit dessen Herrschergeist und Meistersprache man sie so gerne vertraut machen möchte, um damit zugleich in das lebendige Leben der Geschichte einzuführen, doch fast überall — wie schon berührt — sachlich zu schwer, erfordert zu viel staatsrechtliche und geschichtliche Erläuterung, als daß man ihn recht auskaufen und zugleich dem nächsten Zweck, Französisch zu lernen, treu bleiben könnte; nur ganz weniges von ihm kann wirklich benutzt werden. Mit Recht hat man neuerdings Desèzes Verteidigungsrede für Ludwig XVI. herangezogen, und auch von verschiedenen andern politischen Rednern lassen sich einzelne Reden lesen;

ein Sammelband dieser Art [wie ihn z. B. Wershoven und Jouchoux (1910, Kühtmann) bieten] rechtfertigt sich. Bei manchem andern, was als Rede sich darstellt, ist im Grunde diese Form unwesentlich, und es können nur Gedankengehalt und Sprache an sich über die Zulässigkeit als Schullektüre entscheiden. Da muß denn Buffons *Discours sur le style* als viel zu hochgehend ausgeschlossen bleiben. Dagegen können Cuviers akademische Lobreden an Schulen mehr realistischen Charakters recht wohl Benutzung finden.

Die Briefe der Frau von Sévigné zu würdigen, ist deutsche Schuljugend nicht berufen; sie nachzuahmen, noch viel weniger; auch als sittengeschichtliche Quelle können sie uns nicht wichtig sein (wie wir überhaupt von dem Wunsche, eine recht deutliche Vorstellung von dem Zeitalter Ludwigs XIV. zu übermitteln, uns nicht gar zu weit führen lassen dürfen). Zu andern gefeierten Briefstellerinnen oder -stellern finden wir noch weniger Beziehung. Sicherlich gehören französische Briefe in den französischen Unterricht, aber sie müssen modern konkret sein [wie etwa die in Klincksiecks Sammlung (V. u. Kl. 1915; s. auch sein Buch Halle 1912, Niemeyer)] und praktische Nachahmung zum Zwecke haben; die neueren Schulsammlungen haben ja auch dafür gesorgt. [Auch mit Couriers ‚*Pamphlets politiques et littéraires*‘ hat man neuerdings einen Versuch gemacht (V. u. Kl.).]

85. Wissenschaftliches. Der Gedanke, auch philosophische Schriften zu lesen, tauchte schon vor mehreren Jahrzehnten in offenbarer Anlehnung wiederum an den Vorgang des humanistischen Unterrichts auf; gerne sah man in Descartes, wie in Bacon, solche Führer der modernen Denkarbeit wie in Plato innerhalb des Altertums [und hat neuerdings Théodore Jouffroys *Mélanges philosophiques* (Ausg. v. Roll bei V. u. Kl.) in gleichem Sinne zu verwerten gesucht]. Indessen kam man, wo Versuche gemacht wurden, zu der Erkenntnis, daß damit das eigentliche Ziel, nämlich Französisch zu lernen, doch allzusehr preisgegeben würde; daß die Einführung in die zugängliche philosophische Lektüre[1]) dem deutschen Unterricht zufalle, blieb vorläufig die herrschende Überzeugung. Ebenso verbietet sich Pascal, dessen *Lettres Provinciales* man doch auch für geeignet gehalten hat: so sehr mancher gebildete deutsche Protestant mit der Persönlichkeit und Schriftstellerei sympathisieren mag, so können wir doch nicht im Ernste jene theologischen Kämpfe in unsere Schulen tragen. Anders als mit dem philosophischen und theologischen Gebiete steht es für uns jetzt mit dem der Naturwissenschaft und der Technik, auch der Geographie und der Gesellschaftskunde. Hier ist eine gemeinsame Begriffswelt der modernen Nationen, alle Gelegenheiten, in sie irgendwo näher einzudringen, sind erwünscht, der Wortschatz dieser Gebiete darf dem Lernenden — zum mindesten dem Schüler realistischer Anstalten — nicht ganz fremd bleiben. Stoffe dieser Art werden als Ersatz eigentlich philosophischer Lektüre vielfach in Betracht gezogen werden. Nachdem Klassiker wie Buffon, Ampère, Michelet schon früher herbeigezogen worden sind [und neuerdings auch D'Alemberts

[1]) [Ein philosophisches Lesebuch für die Oberstufe hat G. Budde 1908 herausgegeben; zu der Frage der philosophischen Lektüre im allgemeinen vgl. auch Wähmer, Neusprachliche Methodik im Hinblick auf die Hochschulreife, Z. f. französ. und engl. Unterricht 1912.]

Discours Préliminaire de l'Encyclopédie einen Bearbeiter gefunden hat (Winter 1911)], werden nun in Schulausgaben mannigfache durchsichtige und anregende Schriften neuen und neuesten Datums aus diesem Gebiete dargeboten. Als *Inventeurs modernes, Voyageurs et inventeurs célèbres, Simples lectures scientifiques et techniques, Lectures choisies* (aus naturwissenschaftlichem Gebiet), *Excursions et Voyages, Inventions industrielles, Géographie de la France, En France, Paris et ses environs,* oder *Paris, ses organes, ses fonctions et sa vie,* usw. treten diese Stoffe in die Schule ein und haben zum Teil gute Autorennamen (Figuier, Flammarion, Maxime du Camp, Maigne, Reclus) hinter sich. Bestimmter erscheinen *Traités de Chimie, Traités d'Atmosphériologie, Navigation Transatlantique* (von Demoulin), *Un été dans le Sahara* (von Fromentin), *Voyage aux Pyrénées* (von Taine), *Sites et paysages historiques* (von E. Schuré). Wissenschaftlich Lehrhaftes mit Poetischem verbunden bietet schon längst Jules Verne. Das Kulturgeschichtliche fehlt nicht, worauf schon oben die Rede kam. Wie viel Zeit die einzelne Schule für eine zusammenhängende Lektüre aus diesen Gebieten übrig behält, wie ihr das Interesse des Sprachlehrers und das der Schüler gesichert werden kann, darüber läßt sich nicht allgemein urteilen, doch ist jedenfalls auch kein Grund, etwa grundsätzlich abwehrend oder geringschätzend ihr gegenüberzutreten. Die Empfänglichkeit der Schülergenerationen wechselt doch auch, wie das Interesse und der Geschmack der großen Leute! [Wertvoll durch treffliche Darstellung und große Gesichtspunkte ist Seignobos' neuerdings herangezogene *Histoire de la civilisation contemporaine*; der kunstgeschichtlichen Belehrung will dienen ein Buch wie Le Bourgeois, *L'art et les artistes français* (Weidmann 1914).]

86. Erzählungsliteratur. Einen recht breiten Raum hat sich schon seit geraumer Zeit, sehr im Unterschied von älteren Grundsätzen und Gepflogenheiten, die französische Erzählung errungen. Zu den längst beliebten moralisierenden Erzählungen von Souvestre oder auch de Maistre, den schildernden Skizzen von R. Toepffer traten die Bauern- und Soldatengeschichten von Erckmann-Chatrian und haben sich trotz nicht gerade unberechtigter Anfechtungen seither in breitem Umfang behauptet. Immerhin sollte man dabei strenger unterscheiden, als zum Teil geschieht; *l'ami Fritz* z. B. ist als Schullektüre nicht an seiner Stelle. Zu *Paul et Virginie* oder zu *Atala* kehrt die jetzige Generation trotz ziemlich neuer Schulausgaben schwerlich noch zurück. Der Abenteurerroman von Le Sage bleibt der Schule aus sprachlichem wie inhaltlichem Grunde besser fern, und die scherzhaften Tartarin-Geschichten von Daudet können nicht mit rechtem Ernste in unsere Schullektüre gezogen werden. Dagegen ist gegen viele andere Erzählungen Daudets sicher nichts einzuwenden, und ebensowenig gegen manche von Theuriet und sonstigen tüchtigen und dabei reinen Erzählern der Gegenwart, wie auch des älteren Prosper Mérimée *Colomba* [Auswahl anderer Schriften von ihm Freytag 1915] sicherlich ihre Stelle finden darf. Derartige Erzählungen, an sich in ihrer Art trefflich, können durch gute Behandlung auch zu einem durchaus erwünschten Bildungsmittel werden; anziehend für den Schüler, führen sie nicht bloß in Wort- und Phrasenschatz der gegenwärtigen Sprache, sondern wohl auch in die An-

schauungs- und Gefühlsweise des fremden Volkes ein, lassen mehrseitige erfolgreiche Analyse zu und geben zu nützlichen Übungen gute Gelegenheit. Nur muß die Auswahl nicht — und hierin wird gegenwärtig nicht selten gefehlt — das Feinsinnigste für das Geeignetste halten und damit die Kräfte und Bedürfnisse der Jugend verkennen. Im ganzen verträgt wohl die Frage der besten Wahl und Verteilung gerade der novellistischen Lektüre noch mancherlei Erwägung und Versuch. Zu den schon Genannten haben die emsig umherblickenden Herausgeber in den letzten Jahren noch eine große Menge anderer Erzähler [wie z. B. Abouts *Roman d'un brave homme* (Diesterweg 1914), Balzacs *César Birotteau* (Glöckner 1913)] in Kontribution genommen [und u. a. auch Sammlungen humoristischer Erzählungen unter dem Titel *,Le bon rire français'* zusammengestellt und einen lehrhaften Roman wie *L'héritier du duc Jean* von Champol für die Schule nutzbar zu machen gesucht].

87. Dramatische Lektüre. Was die dramatische Dichtung betrifft, so sind unter den klassischen Tragödien, auf die viele Lehrer ganz verzichten würden und von denen man jedenfalls je einer Schülergeneration nicht mehr als eine (und diese vielleicht mit Auslassungen) vorlegen sollte, alles wohl erwogen, Corneilles — freilich besonders geradliniger — *Horace* und Racines tüchtiges Charakterdrama *Britannicus*, sowie des letzteren *Athalie* und doch auch *Phèdre* die, zwischen denen man am richtigsten wählt; die sittlichen Bedenken gegen das letztgenannte Stück werden durch die vornehme Behandlung des häßlichen Konflikts hinfällig. Doch mag man etwa auch für den *Cid*, dieses in der Tat so viel minder geradlinige und der Jugend wohl sympathischere Stück, sich entscheiden, oder für den *Cinna*; viel größer wird die Freude daran nicht sein. Will man bei Racine eine andere Wahl treffen, so kann seine *Iphigénie* besonders wenig in Betracht kommen; ob der Lehrer den Charakter des Parodistischen, den sie für deutsche junge Leser zu haben pflegt, wirklich zu überwinden imstande sein wird? Für alle sonstigen Dichter von Tragödien oder „Dramen" bleibt die Tür am besten verschlossen, wenn auch Stücke von ihnen immer wieder zur Lektüre angeboten werden. So also für Voltaire, handle es sich nun um *Zaïre, Tancrède* oder *Mérope*, für V. Hugo [s. dagegen Martini N. Spr. XXV] und andere Romantiker, für Delavigne mit *Louis XI* oder *Les Enfants d'Edouard.* Nicht minder für Diderot und für die älteren Lustspieldichter zweiten Ranges, für Regnard, für Piron und wen man sonst einführen möchte. Sowohl der *Joueur* wie die *Métromanie* sind freilich auch in neuerer Zeit wieder mit herausgegeben. Bei Molière [für den Wolfs Buch (München, Beck) in der Lehrerbibliothek nicht fehlen darf] wird auf den *Tartuffe* in den meisten Fällen am richtigsten ganz verzichtet, da nur eine sehr überlegene Behandlung die rechte Auffassung und Wirkung des Inhalts sichern könnte und die Schülerschaft günstig zusammengesetzt sein müßte. Einen recht überlegenen Lehrer nebst einer guten Prima fordert auch der *Misanthrope*, wenn er wahrhaft verstanden werden soll, und eigentlich auch eine schon etwas welterfahrene Leserschaft. Die *Femmes Savantes* sind neuerdings ohne Not beanstandet worden; sie geben, wenn auch in den Erscheinungsformen der Zeit, doch Gestalten und Richtungen von

dauernder Lebenswahrheit und Bedeutung, sind ganz verständlich, nach allen Seiten unbedenklich und (warum soll das nichts gelten?) voll köstlicher Komik. Der *Avare* bleibt selbstverständlich auf unserm Schulleseplan; der *Bourgeois Gentilhomme* kann hinzutreten, allenfalls auch die *Précieuses Ridicules*, weniger der *Malade Imaginaire*. Mit Unrecht zieht man hie und da auch Stücke wie die *Fourberies de Scapin* herbei. Im ganzen gebührt es sich doch wohl, den großen Molière in einer seiner großen Charakterkomödien anschauen zu lassen, und unter allen Verpflichtungen ist uns keine selbstverständlicher.

So groß die Zahl der guten modernen Lustspiele ist, so beschränkt bleibt doch die Auswahl für die Schule. Die meisten der ganz neuen Erzeugnisse schließen sich durch ihren Inhalt von selbst aus; wir werden in unserer Wahl für französische Auffassung etwas altmodisch sein müssen und können vielleicht den Scribe auch jetzt noch nicht ganz entbehren. In diesem Falle würde mir *La Camaraderie* oder *La Calomnie* immerhin besser gefallen als das abgestandene Glas Wasser oder das wenig amüsante *Bertrand et Raton*, wie auch die übrigen Hofintriguenstücke einen reiferen Geschmack nicht sehr anmuten können. Auch an Sandeau müssen wir uns weiter halten, mögen Feuillet uns weiter gefallen lassen, und ebenso einige andere. Freilich ist *Le Village* eigentlich kein Stück für die Jugend, wie andrerseits Frau von Girardins *La joie fait peur* gar zu harmlos-süßlich ist, *La Pierre de touche* von Augier etwas stark moralisierend und unwahrscheinlich. Gleichwohl scheint es, daß sich die Wahl immer noch unter diesen Stücken zu bewegen hat. *Le Gendre de M. Poirier* von Augier und Sandeau ist leider wegen des im Mittelpunkt stehenden anstößigen Verhältnisses des jungen Ehemanns für unsere Schulen schwerlich passend. Oder glaubt der Lehrer, die Intrigue Gastons ohne große Heuchelei ins Harmlose deuten zu können? Und soll vielleicht der Text demgemäß beschnitten werden? Ein pädagogisch seltsamer Gedanke ist es, die Salonplauderei von A. de Musset *Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée* zur Schullektüre zu machen. Sandeaus *Mlle de la Seiglière* vereinigt noch immer von allen für uns in Betracht kommenden Stücken die meisten Vorzüge. Für moderne Lustspiele in Versen ist — da es gilt, die wirkliche Sprechsprache zu lernen, und da die Komödienlektüre diesem Zwecke mit dienen soll — keine Zeit vorhanden. Darum fällt Ponsards *L'honneur et l'argent*, seine *Charlotte Corday*, wie die andern Stücke. Mit den Versuchen, weit neuere kleine Stücke von einem gewissen Ruf und Erfolg in unsere Schulen herüberzunehmen, hat man kein Glück gehabt: auch da, wo kein sittliches Bedenken entgegentrat, ein Fall, der [z. B. bei Theuriets *Les Fraises* (Leipzig, Renger)] nicht immer ausgeblieben ist. Doch bleibt eine bessere Ausbeute vielleicht der Zukunft vorbehalten; an eifriger Umschau und an Mut zum Vorschlagen fehlt es wohl nicht. „Vielleicht zeigt sich schon bald die Nase Cyranos von Bergerac in der Tür unserer Schule und der *Aiglon* regt seine armen Schwingen auch in den deutschen Schulstuben. Was drüben eine so ungeheure Begeisterung erweckte, läßt am Ende gewissen gut imprägnierten Neuphilologen innerlich nicht lange Ruhe.“ So hieß es in der zweiten Auflage gegenwärtigen Buches, und die Erwartung hat sich rasch erfüllt.

88. Sonstige Dichtungen. Große epische Dichtungen [vgl. z. B. Léon Gautier, *Épopées françaises*] für den französischen Unterricht darum zu suchen, weil im altsprachlichen das große Heldengedicht an so hervorragender Stelle steht, hat man sich denn doch nicht ernstlich in den Sinn kommen lassen. Es gibt auch nichts, was hier recht in Frage kommen könnte. Daß ein Prosawerk wie das von Ségur im Grunde als Epopöe betrachtet werden könne, ward schon erwähnt. Überhaupt mag die rechte historische Prosalektüre uns hier das Epos ersetzen. Eine oder die andere balladenähnliche Dichtung mag im Lesebuch oder in der eingeführten dichterischen Blumenlese enthalten sein. Hugos *Mazeppa* verdient nicht die besondere Bevorzugung, die ihm zuweilen zuteil wird. Boileaus *Lutrin* als Gegenstand zusammenhängender Schullektüre ist eine pädagogische Seltsamkeit. Auch sonst wird Boileau uns kaum beschäftigen können, obwohl eine oder die andere der Satiren oder Episteln ungefähr so viel Interesse verdienen würde wie die seines Vorbildes Horaz. Gegen den *Art poétique* könnte man keine endgültigen Einwendungen machen, wenn das literarisch-ästhetische oder literaturhistorische Ziel für unsern Unterricht maßgebend wäre.

Die epische Lehrdichtung mag mit La Fontaines Fabeln oder einigen sonstigen erledigt sein. Wenn man in ähnlicher Weise die Lyrik eine Zeitlang wesentlich mit Béranger abgetan sein lassen wollte, so ist das jetzt durchaus nicht mehr berechtigt. Bérangers Chanson ist eine charakteristische französische Gattung, doch keine der höheren. Die Franzosen selbst, wie schon berührt, wehren sich sehr (in der Tat wohl zu sehr) dagegen, daß man in ihm einen der charakteristischen Vertreter ihres poetischen Geistes sehe; sie stellen sein Genre und auch seinen Genius an eine ganz bescheidene Stelle. Des Wunsches, die neuere französische Lyrik etwa durch eine zusammenhängende Lektüre von V. Hugo zu ihrem Rechte kommen zu lassen, wurde schon gedacht; gewiß läßt sich eine Anzahl sehr ansprechender Sachen aus ihm zusammenstellen: aber das für ihn am meisten Charakteristische (darunter das Maßlose, Gesuchte, Ungeheuerliche, ganz und gar nicht Unmittelbare) läßt ihn wohl unserer deutschen Jugend besonders fremd bleiben und darf das auch.[1]) Die Gedichtsammlung, die wir als solche und anstatt besonderer Einzelpoeten in den Händen der Schüler voraussetzen (sei es als selbständiges kleines Buch oder als Bestandteil des Lesebuchs) wird eine Anzahl der besten lyrischen Erzeugnisse von mehreren Dichtern enthalten. Daß darunter auch ganz neue seien, ist durchaus wünschenswert. Hat doch der französische Geist im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts gerade auch in den kleineren „Poesien" durch allerlei Phasen und Wandlungen hindurch viel neue Lebenskraft und zum Teil solche neue Seiten entwickelt, die uns Germanen nur sympathisch berühren können. Es fehlen Töne der Einfachheit, Innigkeit und Sinnigkeit nicht, die man früher bei ihnen nicht gewohnt war. Daneben freilich gibt es auch nicht wenig des bloß Gemeißelten und natürlich nicht wenig des Überreizten und ebenso immer wieder des Gespreizten. Kann man unsern vorgerücktesten Schülern schon eine gewisse Anschauung von der Eigenart der *Parnassiens*, der *Décadents*, der *Symbolistes*

[1]) Immerhin verdient die erschienene Auswahl aus ihm, die Oskar Weissenfels — mit trefflicher Einleitung — veröffentlicht hat, ernstliche Beachtung (Weidmann 1905).

vermitteln, gut; aber gewisser noch sollen sie doch von den bedeutenden Lyrikern der etwas weiter zurückliegenden Periode eine Vorstellung bekommen.

Für das Modernste zu sorgen, hat in der deutschen wie der fremdnationalen Literatur die Schule weit weniger Ursache, als für das von den Tagesmenschen rasch Vergessene. Und wenn wir in den Augen von recht modern gebildeten Franzosen etwas sehr stehengeblieben scheinen mögen, so braucht man deshalb noch keine Scham zu empfinden. Eintagsjournalisten und Salonmenschen mögen ganz am Gegenwärtigen hangen; wer ruhigere Bildung sucht, bedarf einer Anschauung des Geleisteten aus den Jahrhunderten. Daß dies keine Schutzrede sein soll für bequemes Stehenbleiben beim Hergebrachten, ist hoffentlich nach allen vorhergehenden Ausführungen klar.[1])

* Der Zeitpunkt liegt nun schon weit zurück, wo man über die Hochflut der dargebotenen französischen Lesestoffe sich zu beschweren begann, über die Ungleichwertigkeit der Stoffe, die Unklarheit der Maßstäbe, die mitspielenden äußeren Motive; und so oft man seitdem auch glaubte, es müsse nun doch ein Stillstand, eine Stauung, ein Sieg bestimmter Grundsätze eintreten, wurde diese Erwartung getäuscht: ja der Strom schwillt nur immer mehr in die Breite. In einer Programmabhandlung von Ostern 1879 führte ich u. a. aus: „Die Periode des Suchens kann doch nur ein Übergangsstadium sein, und mehr und mehr sollte ein vergleichendes Prüfen des Gebotenen und allmähliches Ausscheiden an die Stelle des Entdeckens und Importierens treten. Auch wirken bei der letzteren Tätigkeit nicht immer bloß pädagogische Gesichtspunkte. Eine mehr zufällige nähere Beschäftigung mit einem Einzelwerke läßt bekanntlich die Vorzüge desselben besonders deutlich werden und der Blick trübt sich dann leicht für das Heterogene, der Maßstab objektiver Wertschätzung geht verloren. Buchhändlerische Betriebsamkeit spielt ebenfalls ihre Rolle, und so herrscht denn, um es kurz mit einem Schlagwort der Gegenwart zu bezeichnen, auf dem Gebiete der neusprachlichen Schulausgaben Überproduktion. Ohne Not häufen sich vielfach die Ausgaben desselben Schriftstellers. Es will der Verlag X schlechterdings dasselbe Geschäft machen, welches der Verlag Y gemacht hat. Nicht selten ist die Wiederausgabe recht unmotiviert. Indessen es strömt überhaupt eine solche Fülle von Sachen dieser Art gegenwärtig herein, daß man fast Fabrikunternehmungen zu sehen glaubt, die durch Teilung der Arbeit und Engagement zahlreicher Kräfte gleichsam das Rohmaterial, welches sonst französische (und englische) Literatur heißt, in einigen Jahren in Schullektüre umsetzen wollen.“ Und in der zweiten Bearbeitung meiner Schrift „Zur Förderung“ etc. (1895) hieß es: „Man ist mit dem eigenen Urteil (über den Gehalt und Wert der Schriften) zu leicht fertig. Und leicht fertig (oder ist es richtiger, aus den beiden Wörtern eins zu machen?) ist man dann weiterhin mit der Entdeckung neuer geeigneter Sachen innerhalb der französischen Schriftwelt, ihrer Anempfehlung oder Anpreisung, ihrer Einführung. Die Rechtfertigung in der Einleitung oder dem Prospekt pflegt um so einfacher zu sein, je weniger einfach die Frage selbst ist, je größere Zweifel zu erheben wären. . . . Daß eine Literatur wie die französische mit ihrem Reichtum des Gelungenen und des stets weiter Gelingenden in Versuchung führt, immer neue Griffe hineinzutun, um durch Hübscheres das Hübsche abzulösen, ist verständlich; aber bei der Fahrt durch dieses Meer ist das pädagogische Steuerruder meist zu untätig. . . . Indessen solche Betrachtungen werden die Fortdauer dieser Massenerzeugung schwerlich hemmen; schließlich muß man wohl die Erscheinung, wie andere natürliche Prozesse, sich ausleben lassen.“ Zu diesem Sichausleben braucht es hier offenbar eine lange Zeit.

Über „die Zerfahrenheit der französischen Schullektüre“ klagt ein Aufsatz von Petzold aus 1905 (Zeitschr. von Koschwitz), worin der Verfasser feststellte, daß in einem Schuljahr an preußischen höheren Knabenschulen 100 Schriftsteller mit etwa 200 verschiedenen Schriften gelesen worden seien. Von „erschreckender Planlosigkeit“ dieser Lektüre spricht an einer

---

[1]) Eine beachtenswerte allgemeine Zweckbestimmung der französischen Lektüre gibt A. Funk in der Zeitschr. f. d. Gymn.-Wesen 1899: „Die Lektüre soll helfen, Verständnis und Bewunderung für das Große zu wecken, das überall von Menschen geschaffen ist. Wir wollen namentlich durch gerechte Anerkennung fremder Volksart dem nationalen Eigendünkel entgegenwirken. Den Schülern ist die fremde Nation von der Seite zu zeigen, die ihnen Respekt einflößt.“

andern Stelle Gutersohn. Über die bunte Mannigfaltigkeit der Lektüre an den höheren Lehranstalten Preußens hatte übrigens schon für das Schuljahr 1897/98 G. Reichel in einer Programmabhandlung interessante und wenig erfreuliche Erhebungen gemacht. Nicht minder protestiert Thiergen, namentlich auch gegen das Durcheinander, indem nach der aufgenommenen Statistik dasselbe Werk auf ganz verschiedenen Klassenstufen gelesen werde. Und Hausknecht, der „einen Hauptgrund des Mangels an geistiger Selbständigkeit unserer heutigen Jugend“ in dem „zu großen Vielerlei“ findet, „das im Unterricht auf sie einstürmt, mehr aber noch in dem Überhasten und Übereilen, womit dieses Vielerlei an sie herangebracht wird“, fordert insbesondere auch für die neusprachliche Lektüre größere Ruhe, ein besseres Sicheinleben und Sichversenken in den Schriftsteller — was denn doch fast von selber auf eine beschränkte Zahl gehaltvoller Werke führen muß.

Eine möglichst reichliche Auswahl wünschen allerdings z. B. von dem Breslauer Verein akademisch gebildeter Lehrer aufgestellte Leitsätze, damit der Individualität des Lehrers wie den Bedürfnissen einzelner Anstalten und Schülergenerationen Rechnung getragen werde; und auch sonst würde man ja wohl vergeblich an eine so geschlossene und eng begrenzte Anzahl von Autoren und Schriftwerken denken, wie sie für die alten Sprachen längst gegeben ist und seit vielen Jahrzehnten höchstens unwesentliche Modifikationen erfahren hat. Aber das Streben nach einem Kanon überhaupt hat doch nicht stillgestanden. Der auf Neuphilologentagen eingesetzte Ausschuß dafür hat weiter gearbeitet. Ein Verzeichnis der von ihm für brauchbar erklärten Schulausgaben bis zum 31. März 1908 hat Tappert (Elwert) gegeben. Ein anderer Versuch liegt vor von R. Kron (Marburg 1902). (Nicht mehr zurückgreifen sollte man auf eine so weit zurückliegende offizielle Zusammenstellung wie die — von mir selbst herrührende — des Rheinischen Provinzial-Schulkollegiums aus den neunziger Jahren, da der Stand der Dinge sich seitdem doch beträchtlich verschoben hat.) In Bayern äußerte sich zusammenhängend zur Sache 1906 R. Ackermann (Neusprachl. Lektüre und Lektüre-Kanon), indem er bestimmt die drei Fragen stellte: Was darf nicht gelesen werden? Was muß gelesen werden? Was kann gelesen werden?

Ohne auf das einzelne hier einzugehen, muß doch gesagt werden, daß die Entscheidungen jenes Kanonausschusses von einer Weitherzigkeit sind, gegen die sich mancher stille oder laute Protest sehr begreiflicherweise erhebt. Daß die Arbeit eines Kopfes doch wohl derjenigen vieler Köpfe vorzuziehen wäre, wurde schon oben angedeutet. In der „Deutschen Schulerziehung“ klagt Hausknecht darüber, wie jetzt „in der Erzählungsliteratur ein über die Ufer getretener breiter Strom von Ausgaben den deutschen Markt überschwemme“, mit wie leichter Ware man sich herbeiwage, welche Mißgriffe die Verleger begehen, wie oft Bearbeiter ohne die nötige Umsicht in der Literatur, die ästhetische Durchbildung, die wirklich befriedigende Kenntnis der Sprache [1]) hervortreten, wie beklagenswert und auch wie wenig standesgemäß die Herstellung vieler Konkurrenzausgaben heißen müsse, wie viel Schlimmes die Sucht nach stets Neuem anrichte. Daß für eine Art von Schulen immerhin passen kann, was für eine andere abzulehnen wäre, muß man anerkennen: humanistisches Gymnasium und Oberrealschule stehen hier doch wohl weit auseinander. Nach Lesestoffen von vollem Gehalt zu streben, hat die letztere besonders viel Ursache. Dort hat, nachdem Texte aus dem Gebiet der Wissenschaften eine Zeitlang reichlich dargeboten worden sind, eine neue Bewegung zugunsten philosophischer Lektüre eingesetzt, und sie hat sich, namentlich von Ruska in Heidelberg warm vertreten, unschwer die Sympathien ernster Beurteiler gewonnen. Man wird also nur widerstrebend die Gesichtspunkte geltend machen, die vielleicht dagegen sprechen. Nach den früheren Versuchen mit diesem Gebiet zu urteilen, kann es nämlich leicht dahin kommen, daß man darüber weder in das Französische noch in die Philosophie wirklich eindringt. Die Gefahr eines sehr verlangsamten Fortgangs und des Aus-dem-Auge-verlierens der sprachlichen Aufgabe wird nur ein nach beiden Seiten trefflich gebildeter Lehrer mit einer gut befähigten und entwickelten Schülerschaft überwinden. Nach gewissen Anzeichen dürfte die Anforderung philosophischen Verständnisses wenigstens teilweise viel zu leicht genommen werden. Übrigens scheint man den Begriff philosophischer Lektüre glücklicherweise auch durchaus nicht eng zu fassen und vor allem nur eine ernste Gedankenarbeit zu wünschen. „Für philosophische Propädeutik“, sagt Galle, „scheint mir der Weg durch den

[1] [Ueber Sprachwidriges auf dem Titelblatt mancher Schulausgaben s. Hausknecht, RJb. 1909 S. 11. Die „übertriebene fremdsprachliche Aufmachung auf der Titelseite und im Vorwort“ bekämpft Widmann im Korr.-Blatt f. d. höh. Schulen Württembergs 23. Jahrg. (1916) S. 467.]

neusprachlichen Unterricht weniger geeignet als die andern, in den letzten Jahren oft erörterten Wege." Wünschenswert findet er übrigens eher die Kenntnis einiger englischer (Mill, Spencer) als französischer Philosophen. Gegen die Lektüre technischer Stoffe in der Prima der Oberrealschule hat sich ein Vertreter dieser Schulart selbst (Weber, Halle) ausgesprochen. „Selbst wenn sämtliche Primaner die Absicht haben sollten, einmal das Polytechnikum zu beziehen, hätte die Schule erst recht die hohe Aufgabe, den Sinn für das Gute, Schöne, Wahre zu bilden, auch zu lehren, in welch anderer Form der Geist des fremden Volkes es darstellt." „Die Technik der Kulturvölker dürfte im allgemeinen dieselbe sein; sie findet ihren Ausdruck doch eben nur in andern Vokabeln, vielleicht auch gewissen Redewendungen."

Auch in der Verteilung der Schriftwerke auf die einzelnen Klassen hat man es noch immer nicht zu der wünschenswerten Sicherheit gebracht. In meinem Programm von 1879 mußte ich klagen und spotten, wie Rollin zwischen IV und II, *Athalie* zwischen UII und OI, *Charles XII* zwischen UIII und OII hin und her wandere. Souvestres *Au coin du feu* bis in I dringe, dagegen Frau von Staël mit ihrem Buch über Deutschland in die II hinabsteige, und manches Ähnliche. So unbedingt besser ist es in dieser Hinsicht in all der Zeit nicht geworden! Zwischen UII und OI, ja zwischen III und I bewegen sich auch jetzt noch gewisse Lesestoffe. Man kann sie freilich sehr verschieden behandeln, und im Lateinischen hat man in früheren Jahrhunderten eine von der jetzigen völlig abweichende Schätzung und Abfolge der Schulautoren gehabt. Gut also, wenn wiederum die einzelne Schule ein recht klares Prinzip gewinnt und danach verfährt. Der Grundsatz, in den Oberklassen die geschichtliche Abfolge der literarischen Erscheinungen maßgebend sein zu lassen, also etwa in OII die Lektüre aus dem 17. Jahrhundert zu wählen, in UI wesentlich aus dem 18. und in OI aus dem 19., ward von angesehener Seite vertreten. Man kann aber doch schwerlich diesen Gesichtspunkt unbedingt zum ausschlaggebenden machen. Namentlich an Realanstalten muß das Französisch des 19. Jahrhunderts durchaus den Hauptteil der Zeit haben. Wie bedeutend die Verschiedenheit der Sprache des 19. Jahrhunderts von der der vorhergehenden Zeit ist, namentlich aber die der letzten Jahrzehnte, wie viel weniger glatt und konventionell, wie viel vollkräftiger, mannigfaltiger, reicher, aber auch schwieriger, und daß man aus Montesquieu, Voltaire u. a. noch nicht das wirkliche, gegenwärtige Französisch lernen kann, darf nicht vergessen werden. Auch Hausknecht weist energisch darauf hin.

Die Forderung, jedenfalls für jede einzelne Schülergeneration ein planvolles Ganzes von französischer Lektüre zusammenzustellen und durchzuführen, ist auch neuerdings verschiedentlich wieder vertreten worden. Ob ein fest umschriebener Kanon gerade für Gedichte wirklich so empfehlenswert ist, wie von etlichen Seiten gemeint wird, darf man bezweifeln. Hier ist doch dem Lehrer eine gewisse Wahlfreiheit zu gönnen; die üblichen und empfehlenswerten Sammlungen, wie die von Gropp und Hausknecht (in starker Umarbeitung 1915, Kommentar dazu 1917, Renger), sind reich genug, um solche Auswahl zu lassen. Mit einer Anzahl wertvoller lyrischer Gedichte die Schüler wirklich vertraut zu machen, darf nicht versäumt werden. Natürlich müssen sie sorgfältig behandelt, müssen tadellos korrekt gesprochen, dürfen in keiner Weise verleidet werden. In der Lyrik eines Volkes kommt doch seine Seele zu besonders echtem Ausdruck. Daß auch auf der Oberstufe etliches Dichterische dem Gedächtnis eingeprägt werde, ist eine durchaus mit Recht erhobene Forderung und der Hinweis auf Horaz ganz am Platze. Natürlich darf gerade Poesie, ebenso wie alle edelste Art von Literatur, nicht rücksichtslos „in die Mühle der Sprechübungen genommen werden".

Für die gesamte Auswahl der französischen Schullektüre ein ganz klares und festes Prinzip aufzustellen, aus dem dann die einzelnen positiven und negativen Forderungen sich ableiten ließen, ist auch neuerdings hier und da wieder versucht worden. Die Sicherheit einer logischen Konsequenz kann dieses Ableiten in keinem Falle haben: einigermaßen subjektiv bleibt immer die Wertung einzelner Werke. „Utilität" und „Bildung des Herzens" sind nach Thiergen die beiden allgemeinsten maßgebenden Rücksichten, wobei die erstere die Erwerbung eines weiteren literarisch-sachlichen Gesichtskreises einschließt. Meinerseits verweise ich immer wieder auf den dreifachen Zweck empirischer Ausstattung, formaler Schulung und idealer Bildung, der hier wie bei anderen Unterrichtsstoffen und -betätigungen zu walten hat, der aber bald das eine und bald das andere mehr zu betonen gestattet.

Auch die Frage nach dem Rechte literarischer Chrestomathien könnte hier wieder berührt werden, für deren Benutzung n e b e n vollständigeren (übrigens doch oftmals auch zu kürzenden) Schriftwerken überwiegende Gründe sich anführen lassen und die bei gewissen Schularten

auch geradezu die Klassenlektüre liefern mögen. Hausknecht weist darauf hin, daß gerade die französische Literatur reich sei an „Schriftstellern, die wegen ihrer Eigenart zur Behandlung während eines ganzen Semesters oder Schuljahrs nicht passen, die aber trotzdem, da sie in Frankreich zu den führenden Geistern gehört haben oder in ihrer Einwirkung auf die geistige Entwicklung der Nachbarstaaten von weitgehender Bedeutung gewesen sind, für die Erweiterung der literarischen Kenntnisse und des ganzen Anschauungskreises unserer Schüler unentbehrlich sind". Natürlich ist es sehr wünschenswert, daß die Schüler die obligatorische Klassenlektüre durch Privatlektüre ergänzen, da die beschränkte Stundenzahl und die Pflicht der Gründlichkeit dort immer nur ein enges Gebiet zu durchmessen erlauben. Aber man darf — namentlich heutzutage — viel Privatstudien den Schülern im ganzen nicht ansinnen; jedenfalls muß die freiwillige Lektüre der einzelnen ihnen eine Verwendung innerhalb des Klassenunterrichts gestatten und ihnen bei der Beurteilung ihrer Gesamtleistung zugute kommen.

Das Für und Wider bei den einzelnen, neu dargebotenen wie bereits eingebürgerten Schriftstellern und Werken zu erörtern, wäre endlos. Wie Hausknecht in den Jahresberichten ausspricht, ist „Flucht vor dem klassisch Wertvollen" und Sucht nach Neuem der Eindruck, den man aus den Darbietungen der letzten Jahre empfängt. Auch „Flucht vor der Geschichte" wird von ihm beklagt. Immerhin werden ja der französischen Revolution und der Zeit Napoleons auch neuerdings immer weitere Lesestoffe entnommen, und auch der deutsch-französische Krieg kommt in immer zahlreicheren — sei es allgemeinen oder speziellen, mehr militärgeschichtlichen oder biographisch-genrehaften — Darstellungen hinzu: ob die meisten derselben sich aus inneren Gründen zur Schullektüre für uns so sehr empfehlen, wie sie gerne in Gebrauch genommen werden, mag nochmals ausdrücklich bezweifelt werden. Ferner sollte man geschichtliche Darstellungen, die eigentlich nichts anderes als französische Schulbücher sind, wirklich ausschalten. Ausdrückliche Beschränkung auf die Geschichte Frankreichs mag von neuem gefordert werden, da man diesen Gesichtspunkt doch zum Teil wieder aufzugeben scheint. Und ich gestehe, daß ich die Lektüre von Guizots Studie über *Washington* oder von Mignets *Benjamin Franklin* wohl nicht länger befürworten darf. Die Wendung vom Kriegsgeschichtlichen zum Kulturgeschichtlichen, die man bekanntlich für allen höheren Unterricht begünstigt, wird auch hier immer wieder angestrebt. Geeignete Abschnitte aus Taines *Origines de la France contemporaine* dürften hier alles in allem das meiste Recht beanspruchen. Neuerdings ist Taine auch als Kunstphilosoph (in Ruskas Sammlung) herangezogen worden, und das aus ihm Zusammengestellte scheint sich wirklich als Lektüre für Prima zu empfehlen. Auf die Art der Auswahl, Zusammenstellung und sonstige Bearbeitung der Stücke aus den großen Autoren kommt eben überhaupt vieles an. Und von welchen Größen der französischen Literatur würden nicht Bruchstücke in Schulausgaben auf den Markt gebracht! Gehört wirklich ein Bändchen Musset (Ausw. z. B. von A. Geist, Freytag 1914) in unsere Schulen? Kann diese raffiniert individuelle Kultur zu unsern Schülern verständlich sprechen? Und Guy de Maupassant (Diesterweg, Renger) und Bourget und Anatole France? Sie alle werden ja wenigstens zu einer Art von Gastrollen berufen. Wie gegen die hohe Einschätzung des Schriftstellers Zola ein Rückschlag bereits erfolgt ist, so erklärt sich z. B. Hausknecht (unter Berufung auf das wohlbegründete Urteil Bouviers über diesen Autor) gegen seine Zulassung in unsere Schulwelt. Mehr als etliche schildernde Kapitel aus ihm wird man übrigens nicht einführen wollen. Einspruch erhebt derselbe stets beachtenswerte Kritiker auch gegen die Herbeiziehung von Gedichten eines Déroulède, schon aus Gründen unserer nationalen Würde. Nicht minder bleibt die Einsprache bestehen gegen dramatische Lektüre zweiten Ranges, allerdings ebenso wie gegen einen zu breiten Raum für die klassische Tragödie: über ein Stück von Corneille oder Racine hinauszugehen, erlauben die sonstigen Aufgaben dieses Unterrichts schwerlich. Für V. Hugo als Dramatiker ist man neuerdings vereinzelt eingetreten; für ein Stück wie Gobineaus *Alexandre le Macédonien* hat z. B. Völker (Renger 1904) Aufnahme gesucht: aber doch dies alles nicht mit Recht. Von modernen Theaterstücken scheint sich Paillerons beliebtes Lustspiel von der langweiligen Vornehmheit ziemlich durchgesetzt zu haben. Es erfordert aber einen sehr gewandten Lehrer! Von Rostand ist dem unwiderstehlich vordringenden *Cyrano* alsbald nicht nur der *Aiglon*, sondern auch eine Reihe anderer Stücke gefolgt. Die Flut moderner Erzählungen schwillt noch weiter an, und im ganzen scheint man ihnen (ohne Rücksicht auf „literarische Qualitäten") wirklich das Feld zu leicht zu öffnen. Daß der

Geschmack an ernster, gediegener Lektüre den Schülern doch nicht so leicht anfliegt, daß sie dazu herangebildet, heraufgezogen werden müssen, betont wieder Hausknecht. [Eine Entgleisung war es, wenn Chr. Beck in seine „Französischen Gedichte von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart" (Nürnberg 1912, Korn) auch Déroulèdes *Chants d'un Soldat* aufnahm und ihren Verfasser mit — Körner verglich. Auf H. Wingeraths „Volkswirtschaftliche Musterstücke in französischer Sprache zur Ergänzung der Lektüre auf der Oberstufe der Handelsschulen, Oberrealschulen und Realgymnasien" (Köln, Dumont-Schauberg) sei an dieser Stelle wenigstens noch kurz hingewiesen.]

G. Die Behandlung der Lektüre.

89. Stellung der Lektüre im Unterricht. Der Satz, daß die Lektüre im Mittelpunkt des Unterrichts stehen müsse, wird nun seit geraumer Zeit allerwärts ausgesprochen; aber wenn niemand widerspricht, so kann man doch über den Sinn recht verschiedener Meinung sein. Jedenfalls gelangt sie noch nicht in die rechte Stellung durch das Maß der ihr gewidmeten Zeit und überhaupt nicht durch äußere Einrichtung, sondern erst durch die pädagogische Behandlung. Es gilt, der Lektüre wirklich das abzugewinnen, was ihr abzugewinnen ist, und die rechten Beziehungen nach den übrigen Seiten des Unterrichts zu knüpfen. Man kann diese Beziehungen als ein gegenseitiges Dienen bezeichnen. Will man längst nichts mehr davon wissen, daß die Lektüre in den Dienst der Grammatik trete, so ist damit doch nicht gesagt, daß sie überhaupt nicht zu dienen habe. Sie kann als Selbstzweck bezeichnet werden, sofern mit ihrer Bewältigung ein Eindringen in die lebendige Sprache und die nationale Gedankenwelt erfolgt; aber sie bleibt andrerseits doch pädagogisches Mittel: es soll durch sie der Geist der Lernenden bereichert und gebildet und an ihr wirkliches sprachliches Können gewonnen werden. Dieses sprachliche Können seinerseits ist teils mehr technisch und teils mehr geistig. Je nach der Klassenstufe und dem Lesestoffe müssen Sprachkönnen, Sprachverständnis, Gedankenbildung oder Kunstanschauung (d. h. die Fähigkeit, das sprachliche Kunstwerk verstehend in sich aufzunehmen) obenan stehen. Das kleine, konkrete Lesestück der Unterstufe und die umfassende Dichtung auf der obersten bilden die äußersten Enden und Gegensätze in der gesamten Reihe. Indessen noch einmal sei gesagt: eine dienende Stelle bleibt in gewissem Sinne auch der vornehmsten Lektüre, Übung und Schulung bleibt auch an ihr zu suchen. Offenbar ist übrigens diese Auffassung gerade den fortschrittlichsten Methodikern besonders eigen, mögen sie sich dessen bewußt sein oder nicht; leiten sie doch, sofern es nicht aus sinnlichem Anschauungsmaterial geschieht, aus dem zusammenhängend Gelesenen alles irgendwie Lehrhafte ab. Und so kann allerdings jene Stellung im Mittelpunkt ebensogut eine Art von Entgeistigung der Lektüre zur Folge haben wie eine belebtere Durchdringung.

Die rechte Behandlung der Lektüre schließt eine Mannigfaltigkeit von Einzelaufgaben ein. Hier besonders kommt zur sicheren Technik die persönliche Kunst, auf Gefühl, Takt, geistiger Beweglichkeit großenteils beruhend. Für den Sprachlehrer bildet diese Aufgabe das bedeutendste Stück seines didaktischen Könnens. Ein Sichgehenlassen liegt dabei nahe genug; die vollste Selbstüberwachung ist am Platze; Verstand, Wissen und Vorbereitung verbürgen noch nicht das rechte Gelingen.

Die Gesamtaufgabe erledigt sich auf zwei Linien: die eine führt zum wirklichen Verständnis des Lesestoffs in seiner bestimmten Form, zur klaren geistigen Anschauung und etwa auch zur Fähigkeit der Wiedergabe; die andere führt von dem vorliegenden Lesestoff hinaus ins Weite, zu sonstigen Gebieten des Wissens, des Verständnisses, der Übung. (Man mag hier an die bekannten „Formalstufen“ denken, von denen die Gruppe der Analyse und Synthese der ersten Linie entsprechen, die der Assoziation und des Systems sowie der Methode oder Funktion der zweiten.) Eine ganz besondere Wendung aber nimmt und eine besondere Bedeutung erhält die Aufgabe, wenn von der Behandlung der Lektüre, wie nun ein Teil der Fachleute so bestimmt will, die Übersetzung ausgeschlossen sein soll: eine Frage, auf die wir alsbald noch zurückzukommen haben.

90. Natürliche Teilung der Aufgabe. Die herkömmliche Ordnung für alle fremdsprachliche Lektüre war seit langen Zeiten: Lesen, Übersetzen, Erklären. Freilich haben sich die Humanisten bei ihrer Lektüre lange Zeit ans bloße Umschreiben gehalten, schon weil sie die Muttersprache verachteten, sie nicht mit irgend welcher Feinheit zu gebrauchen gewohnt waren oder zu gebrauchen lernen wollten. Aber die nachdenklicheren, die etwas mehr pädagogisch angelegten Naturen unter ihnen kamen doch zwischendurch auf den Gedanken, daß das Dolmetschen wenigstens eine Zeitlang das vernünftigste Mittel zum Verständnis sei. Später haben dann wieder die *maîtres de langue* sich ans Umschreiben gehalten, wiederum weil sie die Sprache des Schülers nicht konnten oder können wollten, und daneben etwa auch in dem Gefühl, daß der Schüler recht viel Französisch hören und sich in recht vieles hineinraten müsse und daß er zu der wünschenswerten Nachahmung so am besten komme. Wiederum kam die Reaktion der vorsichtigeren deutschen Schulmeister, und die regelmäßige Anknüpfung an die Muttersprache, die Zurückbeziehung zur Muttersprache ward durchgehendes Mittel. Damit zerfiel denn das, was direkt erklärende Analyse gewesen war, in die beiden getrennten Tätigkeiten der Übersetzung und Erklärung. Entscheidet man sich wieder für den Verzicht auf die Übersetzung, so kann immer noch zwischen der unmittelbaren Deutung des Textes und der weiteren Erklärung praktisch regelmäßig unterschieden werden: an die Stelle der Übersetzung tritt dann wohl meist ein sonstiges Umsetzen, wenn auch nicht durchweg, sondern je nach Umständen, nach Bedürfnis, mit Auslassungen, mehr regelmäßig oder mehr gelegentlich.

Aber auch die Erklärung soll keineswegs immer die gleichartige Bedeutung haben, wie denn jene ganze Dreiheit als regelmäßig zu durchlaufende Reihe nur einen schablonenhaften Unterrichtsbetrieb kennzeichnet und ein weit freieres Wechseln gestattet sein muß. Namentlich hat zu der Dreiheit, die wir nun, wenn wir beiden Parteien gerecht werden wollen, als Lesen, Deutung, Erklärung (oder Erläuterung) bezeichnen können, grade bei einer lebenden und zum lebendigen Gebrauch gelernten Sprache die übende Verwendung der Lektüre als etwas Wichtiges hinzuzukommen. Folgen wir aber der bezeichneten Reihe, um das einzelne etwas zu beleuchten, und denken dabei zunächst wesentlich an die Prosa, um der Poesie weiterhin besondere Bemerkungen zu widmen.

91. Das Lesen. Das Lesen des französischen Textes[1]) hat nicht bloß die Bedeutung, den zu bewältigenden Gegenstand überhaupt erst bestimmt ins Auge fassen zu lassen oder hinzustellen; auch nicht bloß die, die schon erfolgte Inhaltsauffassung durch sachgemäße Wortgruppierung und Betonung erkennen zu lassen; es ist vielmehr außerdem eine physisch-technische Leistung von erheblicher Schwierigkeit und schließt damit gewissermaßen auch eine moralische Zumutung ein. Es gilt, die allgemeinen strengen Vorschriften über die Richtigkeit und Reinheit der Aussprache zu beobachten, ihnen aber mit größerer Strenge zu genügen als beim Sprechen oder sonst bei eigener irgendwie produktiver Betätigung, wo der Unvollkommenheit nach der lautlichen Seite eher einige Zugeständnisse zu machen sind. Beim Lesen erst kann mit der Forderung der fließenden Verbindung, der vollen Lautreinheit im einzelnen, der sinngemäßen Wortgruppierung (oder Phrasierung, wie es die Musik nennt), der gleichmäßig schwebenden allgemeinen Betonung, des echten Satztons Ernst gemacht werden: hier kann auch das Tempo durch Übung und Wiederholung zur rechten Beschleunigung geführt werden. Ausdauernde Übung und planvolle Pflege des Lesens darf man überhaupt nie fallen lassen.

Und man muß nicht auf die Höhe wollen, ohne die Zwischenstufen passiert zu haben. Die Zerlegung des Textes in Sprachtakte, die zugleich eine Art von logischer Aufgabe ist und ein helles geistiges Aufmerken dauernd erfordert, darf getrost ziemlich weit getrieben und lange beibehalten werden, während die wirklich lückenlose Aneinanderreihung der zur Gruppe zusammengehörigen Worte oder vielmehr Laute von unten auf unerbittlich erzwungen werden muß — und damit die echte „liaison“, der gegenüber das Hörbarwerden verstummter Endkonsonanten verhältnismäßig sehr gleichgültig ist. Freilich kann man auch nach dieser letzten Seite allzu gleichgültig sein, oder allzu nachlässig aus Absicht.

Es ist ja zeitweilig ein wirklicher Kampf unter den Fachleuten entbrannt über Binden und Nichtbinden in unserm französischen Unterricht, und wir mußten darauf schon in dem Kapitel von der Aussprache zu reden kommen. Auf der einen Seite hält man eifrig darauf, daß hier ein altes Joch abgeschüttelt oder ein Zopf abgeschnitten werde, und geht im Nichtbinden, d. h. im Nichtlautbarmachen gewisser Endkonsonanten vor vokalischem Anlaut, so weit wie möglich; auf der andern Seite erklärt man das Unterlassen über gewisse Grenzen hinaus für salopp oder vulgär und protestiert dagegen, daß das Französisch unseres Unterrichts grundsätzlich das der unteren Gesellschaftsschicht sein solle. Die Frage aber, wie weit zu gehen denn möglich oder erlaubt sei, ist eben durchaus offen. Eine Beobachtung der Wirklichkeit zeigt überaus ungleiches Verhalten der gebildeten Franzosen, und auch ein ungleiches Verhalten derselben Person gegenüber derselben Wortverbindung; auch beim Lesen von Versen bleibt die Bindung nicht selten da aus, wo wir sie durchaus erwarten: die einzelnen sind sich selbst dessen nur wenig bewußt, was ihre Gewohnheit (und was die der andern) ist. Ältere Kenner des Französischen sind über die weitgehende

[1]) [Wertvoll für die Orientierung über das Grundsätzliche der Aufgabe ist das Buch von G. Manz, Das lebende Wort. Ratschläge für deutsche Vortragskunst, Berlin 1913.]

Emanzipation oft erstaunt oder entrüstet. Die heilsame Nötigung auf diesem Gebiet paßte doch so gut zu der sonstigen Zucht der Schule, und zur Schicht der literarisch Gebildeten wollte man allerwärts gerechnet sein, nicht zum gewöhnlichen Volk; auch legt man naturgemäß Wert auf das, was man selbst seinerzeit mit Mühe sich angeeignet hat. In der Tat aber hat unser Schulfranzösisch in diesem Punkte jahrzehntelang Gesetze gehütet, die drüben gar nicht mehr galten, und sich Fesseln angelegt, die — mit anderm zusammen — von jedem leichten, natürlichen Können abhielten. Der Gesichtspunkt zwar brauchte nicht geltend gemacht zu werden, daß unsere Schüler drüben geziert oder affektiert erscheinen würden: sie werden dereinst drüben fast ausnahmslos doch als Ausländer zu erscheinen nicht aufhören, und da macht denn eine gewisse Differenz an diesem Punkte herzlich wenig aus. Etwas mehr binden, als unbedingt notwendig, ist also kein Unglück; worauf es ankommt, ist, daß der Fluß der Rede dadurch nicht verlangsamt wird und daß nicht über der Strenge an dem einen Punkte Gleichgültigkeit gegen andere herrscht. Wie oft konnte man in unsern Schulen an das „Mücken seigen und Kamele verschlucken“ erinnert werden!

Und sollen wir nun wirklich zwei- oder mehrerlei Gewöhnungen nebeneinander anstreben? eine für das Sprechen, eine für das Lesen gewöhnlicher Prosa, eine für gehobene Prosa und Poesie? So sehr dürfen wir unsere ohnehin so schwierige Aufgabe nicht vervielfältigen; jedenfalls kann solche Unterscheidung nicht sehr ernstlich genommen werden. Mehr, ja ziemlich vollständige Bindung für die Poesie, und weniger, ja ziemlich wenig Bindung beim Sprechen, das etwa wird unsere Unterscheidung sein können.

Übrigens kann nur von neuem daran erinnert werden, daß das Lautwerdenlassen der sonst verstummten Endkonsonanten minder wichtig ist als Bindung dessen, was ohnehin lautbar ist, das Herüberziehen auslautender Konsonanten oder Konsonantengruppen zum vokalisch anlautenden Worte, und dann die für uns Deutsche so fern liegende vokalische Bindung. Die Aussprache *no-trãfã* (*notre enfant*) *ema-blom* (*aimable homme*) u. dergl. wird auch jetzt noch in unserm Schulunterricht vielfach nicht erreicht, nicht erzwungen, und der leise Vokaleinsatz, die Verschleifung zusammenstoßender Vokale wird noch vielfach ganz verabsäumt. Was aber in dieser Hinsicht — um das noch einmal zu sagen — bei den Sprechübungen als läßlich behandelt werden mag, soll es beim Lesen gedruckter Texte nicht.

Bei so ernstlichen Ansprüchen — und es kommen natürlich noch allgemeinere Ansprüche an Zusammenhang und Betonung hinzu — erfordert das Lesen eine Sammlung und Anspannung der Schüler und des Lehrers, wie vielleicht nicht manche andere Betätigung innerhalb des ganzen Unterrichts. Will der Lehrer aber, daß die Schülerschaft wirklich die Sache ernst treibe, so muß er nicht seinerseits nach Laune dreinfahren, weder scheltend noch korrigierend, sondern am Schluß der Sätze oder Portionen oder Abschnitte vor allem die Klasse korrigieren lassen. Vorbildlich lesen freilich muß der Lehrer immer wieder von Zeit zu Zeit und zur Nacheiferung anregen; die Klasse muß Freude bekommen an dieser Art von Können, an der wachsenden Sicherheit und Sauberkeit, Wettbewerb soll nicht fehlen, und mancher sonst schwächere Schüler kann sich hier ein Lob erwerben.

Bei dramatischen Szenen wirkt Lesen mit verteilten Rollen selbstverständlich anregend und fördernd. Doch sollte man nicht meinen, daß mit der Verteilung an verschiedene Stimmen überhaupt schon etwas geschehen sei: diese Art des Lesens darf nur unter Voraussetzung einer überhaupt bewährten guten Lesefähigkeit veranstaltet werden, sonst ist es eine ganz wertlose Spielerei. Daß Lesen und Aussprechen auf das Zeugnisprädikat in diesem Falle Einfluß haben muß, versteht sich ebenfalls von selbst. Übrigens pflegt, und das wird wohl jeder erfreulich finden, jede Vervollkommnung auf diesem Gebiete auch auf die Pflege der Muttersprache günstig zurückzuwirken.

Wie dem Lesen hiermit eine eigene und selbständige Bedeutung gesichert ist, so kann es dieser namentlich dann gerecht werden, wenn es außer zu Beginn der Behandlung eines Abschnitts (oder auch anstatt dessen) ausdrücklich zum Abschluß der gesamten Beschäftigung mit dem Textabschnitt erfolgt; im Lesen zeigt sich dann die verständnisvolle Anschauung des Textes, in welche ja die ganze Lernarbeit auslaufen soll. Auch da, wo man auf das Übersetzen nicht grundsätzlich verzichtet, wird ein nach allen Seiten sicheres Lesen oft die Übertragung in die Muttersprache entbehrlich machen, zumal bei durchsichtigem Stoff auf oberen Stufen; gewisse Kontrollfragen nach dem sicheren Verständnis des einzelnen werden da genügen. Beim Prosalustspiel wird der Fall am ehesten eintreten. [Das gesamte Textbild der gelesenen Schriftwerke ist durch Stichproben im Aufschlagen von Belegstellen zur Beantwortung inhaltlicher Wiederholungsfragen einzuprägen.]

92. Die Deutung. Übersetzen oder Umsetzen? Man kann eigentlich schon den Zweck der Übersetzung als „Deutung des Textes" bezeichnen. Aber an Stelle der Übersetzung kann eine „Deutung" versucht werden durch Umschreiben. Die letztere kann natürlich nicht mit derselben Regelmäßigkeit erfolgen wie die erstere; nur auf unteren Stufen wäre eine umschreibende Deutung fast jedes einzelnen Wortes oder jeder Wendung denkbar, weiter oben würde sie ein entsetzlich ödes, rationalistisch-scholastisches, unlebendiges Verfahren bedeuten. Es muß also vielfach unmittelbare Anschauung des Wortinhalts vorausgesetzt werden, wobei noch eine zwiefache Kontrolle zur Verfügung bleibt: das Abfragen des Gedankeninhalts, wie er nur durch das Verständnis der einzelnen Ausdrucksmittel gefunden werden kann, und die Beobachtung der Betonung. Beide Mittel natürlich reichen für sich nicht aus: es muß die gesamte Art, wie der Sprachunterricht betrieben worden ist, dem Lehrer die Überzeugung geben können von dem zweifellosen Verständnis bei den Schülern. Diese Art ist ja grundsätzlich die des Unterrichts in der Muttersprache, bei der man sich einem Texte gegenüber von Stufe zu Stufe sicherer auf gewisse Einzelfragen beschränkt. Ob die Sache, von innen angesehen, wirklich als parallel betrachtet werden kann, das eben ist die große Frage, darüber die große Meinungsverschiedenheit.

In den Augen mancher bedeutet der Verzicht auf (regelmäßige) Übersetzung eine Art von Abdankung alles pädagogischen Ernstes, die Einsetzung von Schein und Spiel für Ernst und Arbeit, etwas wie nihilistischen Übermut, allenfalls einen didaktischen Aberglauben, eine Rückkehr zum oberflächlichen Maîtretum. Daß das Übersetzen die kürzeste und sicherste

Kontrolle des Verständnisses bleibt, kann man in der Tat behaupten; zugleich bedeutet es, wenn nicht ganz äußerlich vom Schüler und geistlos vom Lehrer betrieben, eine Inanspruchnahme verschiedener wertvoller Geisteskräfte. Das wache Bewußtsein von dem Verhältnis der beiden nebeneinander gelernten Sprachen ist ein sehr schätzbares Stück wirklicher Bildung. Aber freilich, dem fertigen Können in der fremden Sprache ist dieses Hinüber- und Herüberblicken, dieses regelmäßige Vergleichen, nicht günstig. Zur Fertigkeit bringt man es besser auf dem Wege der bloßen Nachahmung und des intuitiven Beziehungnehmens, des gefühlsmäßigen Erratens und reflexionslosen Wiedergebens. Soll unser Schullernen wirklich nur der Fertigkeit gelten, so mag das Umgehen der Übersetzung dazu gehören. Daß aber das Übersetzen überhaupt „eine Kunst" sei, „die die Schule nichts angehe", ist eine sehr von außen her hineingerufene Parole; und mit Recht ist schon darauf hingewiesen worden, daß man ungefähr das Gleiche auch von manchem andern sagen könnte, was auf Schulen mit Ernst getrieben zu werden pflegt, was zwar als „Kunst" sich weit über alle Schulsphäre erhebt, aber darum doch als Ziel eines gewissen Könnens und als Gebiet der Übung zur allgemeinen Jugendbildung zu rechnen ist.

93. Bedingungen des Verzichts. Jedenfalls ist die Behandlung der Lektüre mit Übersetzung für die Lehrer weitaus leichter, und wenn dies noch kein Grund scheint für ihre Aufrechterhaltung, ja im Sinne der begeisterten Reformfreunde eher ein Gesichtspunkt dagegen, da der Lehrer eben ein wundervolles Können in Zukunft unbedingt besitzen und entwickeln soll: so steht es in Wahrheit doch so, daß zu einer guten Behandlung der Lektüre ohne Übersetzung wirklich ein reiches und vielseitiges Können (Sprach- und didaktisches Können) unentbehrlich ist, daß beim Fehlen dieses reichen und vielseitigen Könnens jene Behandlung ganz besonders unfruchtbar, öde, ja auch verflachend wirken muß. Die Kunst, den Inhalt von Worten und Wendungen rasch, treffend, klar, natürlich und mannigfach wechselnd zu umschreiben — und diese muß der Lehrer sicherlich haben —, ist wahrlich nichts Geringes. Dazu die feine innere Fühlung mit den Schülern, der Klasse und dem einzelnen, um zu wissen, was ihnen zu wissen nottut, was sie fördert und — was sie langweilt: dazu ferner eine große Beweglichkeit und Unermüdlichkeit, wenn eben der Unterricht lebendig bleiben soll. Dazu endlich (und das freilich ist das Leichteste) eine sorgsame Vorbereitung mit allerlei guten Hilfsmitteln.

Diese Hilfsmittel, die natürlich für den Lehrer längst in den Wörterbüchern, Lehrbüchern der Synonymik und sonst vorhanden waren, werden nun in neuerer Zeit Lehrern und Schülern zugleich angeboten in solchen Ausgaben der zu lesenden Schriftsteller, die mit französischen Anmerkungen versehen sind. Natürlich sind, wenn ins Deutsche nicht überhaupt übersetzt werden soll, deutsche Anmerkungen verkehrt oder doch mißlich. Soweit der Schüler imstande ist, die Erklärung in der fremden Sprache aufzufassen (besser aufzufassen als den Text selbst), sind wohl französische Anmerkungen vorzuziehen. Von sachlichen Bemerkungen wird das namentlich gelten. Sollte es aber dazu kommen, daß die Anmerkungen viel sprachliche Umschreibung enthielten und daß der Unterricht großenteils in der Aneignung und Wieder-

gabe dieser Umschreibungen verliefe, so wäre damit ein neuer Schritt geschehen zur Umwandlung des Unterrichtens in Abrichten. Man glaube also mit dieser Veränderung noch nicht sicher einen neuen Triumph zu feiern: die neue Waffe ist wieder einmal ein zweischneidiges Schwert. Am besten werden überhaupt den Texten möglichst wenig Anmerkungen beigegeben.

94. Vermittlung. Also was bei großer Kunst möglich ist und was tatsächlich in Zukunft einer weit größeren Zahl von Lehrern als jetzt möglich werden mag, wird fürs erste die Mehrzahl am richtigsten noch nicht wagen. Manche haben es eine Zeitlang gewagt und sind dann zum Übersetzen zurückgekehrt. Man kann sich aber zwischen den Freunden und den Gegnern der Übersetzung eine vermittelnde Stellung wohl denken, und so sehr die letzteren gegen vermittelnde Stellungnahme aufzuschreien pflegen, hat diese doch wohl auch hier die meiste Aussicht für die nächste Zukunft. Zunächst wäre in der ersten Periode auf Übersetzen nicht zu verzichten, weil es nur auf breiten und ziemlich unsichern Umwegen vermieden werden könnte. Doch soll die Übung an und mit dem fremden Texte schon auf dieser Stufe den breiteren Raum einnehmen, die Übersetzung immer nur als Hilfe empfunden werden, nicht als Zweck, als abschließendes Ziel. Auf den weiteren Stufen könnte sie allmählich bei leichteren Texten entbehrlich gemacht werden, bei schwierigeren Partien eintreten. Sie wird aber mit Recht wenigstens gelegentlich verlangt werden, zur Prüfung des vollen Verständnisses. Sie wird auch, wenn sie nicht das tägliche Brot des Sprachunterrichts bildet, gerade als eine gelegentliche besondere Aufgabe interessant sein, zur Erprobung eines besonderen Vermögens, zur Übung in einer besonderen Art von Produktion, einer Art des Nachschaffens, und endlich doch auch zur volleren Veranschaulichung des sprachlichen Kunstwerks: denn mit den Augen der Muttersprache sehen wir doch wohl klarer als mit denen der Fremde, und das Gesehene berührt mehr unser Innerstes. Eine derartige Anwendung der Übersetzung mindestens möchte ich festgehalten wissen und dem, der sich überhaupt nicht von ihr als einer regelmäßigen Beschäftigung lossagen will, nicht Unrecht geben, Unrecht vielmehr, wenn das Lossagen bei unzulänglicher Kraft geschähe, ein Fliegenwollen ohne rechte Flügel! Anderseits aber darf auch der übersetzende Lehrer nicht mit dem Verdeutschen die Aufgabe gelöst zu haben meinen, und noch weniger darf er mit seiner Klasse in den Übungsmühen stecken bleiben, wie ein schwergehender Wagen mit seinen breiten Rädern in aufgeweichtem Wege.

95. Ansprüche an das Übersetzen. Treten wir hiernach den Ansprüchen an das Übersetzen[1]) — in der Annahme seiner ernstlichen Beibehaltung und planvollen Pflege — etwas näher. Die Forderung, daß es [— ohne unnötige, oft nur der Oberflächlichkeit entsprungene ‚Freiheit'! —] in wirkliches und gutes Deutsch erfolgen müsse, ist nach und nach so oft mit Nachdruck erhoben worden, daß ihr kaum noch irgendwo widersprochen

[1]) [Auch der Neuphilologe tut gut, sich mit Arbeiten wie Tycho Mommsens „Kunst des Uebersetzens" (2. Aufl., Frankf. a/M. 1886) und Paul Cauers „Kunst des Uebersetzens" (2. Aufl., Berlin 1914) bekannt zu machen.]

zu werden pflegte; die Ansicht, der Text solle vielmehr nur für das unmittelbare Bedürfnis verdolmetscht werden, konnte wohl längst als überwunden gelten. Indessen zeigen sich neuerdings wieder Spuren davon; man fürchtet nicht bloß, an eine eigentlich abseits liegende Aufgabe die Zeit zu verlieren, sondern auch, das Gefühl für die Eigenart der fremden Ausdrucksweise zu ersticken. Aber weitaus den meisten ist doch wohl die Rücksicht auf die Muttersprache zu wichtig, um nicht den Ausschlag zu geben. Schade genug, daß die berufsmäßigen Übersetzer in ihrer Hast oder ihrer untiefen Sprachkenntnis oder auch im Banne des fremden Idioms so viel Undeutsches oder doch nur notdürftig Deutsches in ihre Übertragungen zu bringen pflegen! Das Suchen einer wirklich dem Urtext entsprechenden Übersetzung hat gerade für den ernst Strebenden nach beiden Seiten hin einen hohen Reiz, schärft und vertieft das Bewußtsein für den wirklichen Inhalt wie für die Kraft des Ausdrucks hüben und drüben. Daß es den Sinn für den Stil der Fremdsprache verderben müsse, ist nicht richtig: es verdirbt ihn nur, wenn es oberflächlich oder stümperhaft betrieben wird, andernfalls vermag es ihn sogar sehr zu fördern. (Wie die Bemühung um eine wirklich gute Herübersetzung gewissermaßen eine „gestürzte Stilistik" ergebe, habe ich bei einer früheren Gelegenheit ausgeführt und hoffentlich nachgewiesen.)

Natürlich muß, ehe man an gute Übersetzung in gutes Deutsch denken kann, vor allem die Richtigkeit der Übersetzung in Frage kommen, die wirkliche inhaltliche Erfassung, die wahrhafte Anschauung des in den Worten Dargestellten, die nicht gewonnen wird durch Übertragung der Worte, auch nicht mit Hilfe des besten Lexikons, oder durch Analyse der Konstruktionen, sondern immer nur mit Hilfe dieser sprachlichen Mittel durch helles Aufmerken auf den Zusammenhang, durch lebendiges Vorstellen des Gefundenen, durch Kombinieren, Fühlen, Treffen und Schauen. Im Unterricht sämtlicher fremder Sprachen pflegt diese Sacherfassung noch immer vielfach zu wenig von der Wortumsetzung unterschieden zu werden! Aber die Gefahr ist bei der modernen Sprache größer als bei den antiken, denn bei jener ist es möglich, manche Sätze oder gar Abschnitte anscheinend tadellos zu übersetzen, ohne daß der Sinn verfolgt und erfaßt zu sein braucht, wie denn auch die oft betonte „Fertigkeit im Übersetzen" eine sehr zweifelhafte Errungenschaft sein kann. Für den schärferen Blick gibt es dabei doch immer entweder begriffliche Verschiebungen oder feinere Verfehlungen gegen die Ausdrucksweise der Muttersprache.

Überhaupt fallen Richtigkeit und gutes Deutsch vielfach zusammen. So namentlich beim Einzelausdruck, aber auch bei zusammenhängenden Wendungen. Im Grunde ist doch die richtige Übertragung erst dann erfolgt, wenn der fremde Gedanke oder die Empfindung so ausgedrückt sind, wie sie, wenn innerhalb unserer Sprache entstanden, ausgedrückt sein würden.[1])

[1]) Hiernach wäre, um ein Beispiel zu geben, Akt II Szene 8 aus *Mademoiselle de la Seiglière* etwa folgendermaßen zu übersetzen:

Le Marquis. Quel vacarme! . . . Ces animaux-là ne criaient pas autrement quand je suis revenu.	Was für ein Gelärme! . . . Lauter haben die Tölpel ja nicht geschrieen, als ich damals wieder einzog.
La Baronne. Maudit avocat!	Ja, der nichtswürdige Advokat!

Wird dieser Standpunkt wirklich eingenommen, dann erscheint noch gar vieles als schief übertragen, was den übersetzenden Schüler und auch Lehrer

---

Le Marquis. Oh! . . . il ne mourra que sous ma canne . . . et quant à son client . . .

La Baronne. Calmez-vous.

Le Marquis. Comment! un drôle, dont j'ai vu la mère apporter ici pendant dix ans le lait de ses vaches, viendra m'insulter chez moi, et je ne pourrai rien!

La Baronne. Calmez-vous, vous dis-je.

Le Marquis. Un va-nu-pieds qui, trente ans plus tôt, se fût estimé trop heureux de panser mes chevaux et de les conduire à l'abreuvoir!

La Baronne. Bienfaits de la révolution!

Le Marquis. Le malheureux: . . . Mais avez-vous entendu avec quelle emphase ce fils de bouvier a parlé des sueurs de son père? Quand ils ont dit cela, ils ont tout dit: La sueur! . . . la sueur de leurs pères! . . . Les impertinents et les sots! . . . Comme si leurs pères avaient inventé la sueur et le travail! S'imaginent-ils donc que nos pères ne suaient pas, eux aussi? Pensent-ils qu'on suait moins sous le haubert que sous le sarrau?

La Baronne. Il peut rentrer d'un instant à l'autre.

Le Marquis. Et ce Destournelles, avec son héros de Volontina. . . . Les voilà ces héros! Voilà ces fameuses rencontres dont monsieur de Buonaparte a fait si grand bruit! Il se trouve qu'en fin de compte les morts se ramassent eux-mêmes, et les tués ne s'en portent que mieux. Madame la baronne, quand un la Seiglière tombe, c'est pour ne plus se relever.

La Baronne. A la bonne heure.

Le Marquis. Mais ne fût-on qu'un Stamply, quand on s'est fait tuer au service de la France, c'est bien le moins qu'on ne vienne pas soi-même le raconter aux gens. Si ce garnement avait pour deux sous de cœur, il rougirait de se sentir en vie et il irait se jeter tête baissée dans la rivière.

La Baronne. Que voulez-vous? . . . ça ne sait pas vivre.

Le Marquis. Qu'il vive donc, mais qu'il se cache! Que ne restait-il en Sibérie? il y avait ses habitudes.

La Baronne. Un héritage d'un million! . . . On peut quitter pour moins les coteaux de l'Oural et l'intimité des Baskirs.

O . . . der soll unter meiner Reitpeitsche verenden! Und mit seinem Klienten . . .

Aber sie müssen ruhig bleiben!

Was? ein Bursche, dessen Mutter ich zehn Jahre lang habe Milch ins Schloß bringen sehen, sagt mir hier Unverschämtheiten, und ich soll nichts dagegen machen können!

Ruhig, sage ich Ihnen.

Ein Betteljunge, der vor 30 Jahren überfroh gewesen wäre, meine Pferde putzen und in die Schwemme reiten zu dürfen!

Bedanken Sie sich bei der Revolution!

Ein solcher Kerl! Aber haben Sie gehört, wie pathetisch der Kuhhüterjunge von dem Schweiße seines Vaters redete? Das spielen sie als großen Trumpf aus: den Schweiß ihrer Väter! Die dummen Lümmel! Wie wenn ihre Väter erst das Schwitzen und Placken erfunden hätten! Ob sie sich wohl einbilden, unsere Väter hätten nicht auch schwitzen müssen? Schwitzte man vielleicht im Panzerhemd weniger als im Arbeitskittel?

Er kann ja aber jeden Augenblick wieder ins Zimmer kommen!

Und dann dieser Destournelles mit seinem Helden von Volontina! Da sieht man, was es mit diesen Helden auf sich hat, und mit diesen großen Affären, von denen Herr von Buonaparte so viel Wesens machte! Schließlich kommt es heraus, daß die Gefallenen ganz hübsch wieder aufgestanden sind und die Toten sich in bestem Wohlsein befinden. Frau Baronin, wenn ein la Seiglière fällt, dann ist's Ernst, und er steht nicht wieder auf.

Schön, schön, aber —

Aber auch ein einfacher Stamply, hat er sich einmal im Dienste des Landes totschießen lassen, muß nicht — so viel kann man doch wohl von ihm verlangen — hinterher kommen und es den Leuten selbst erzählen. Hätte der Bengel nur für einen Groschen Ehre im Leibe, so würde er sich schämen, überhaupt noch am Leben zu sein, er würde sich lieber gleich im Bach ersäufen.

Ja, so viel gute Lebensart können Sie hier nun nicht erwarten!

Nun, er mag ja auch am Leben bleiben, aber er sollte nicht zum Vorschein kommen. Warum ist er nicht in Sibirien geblieben, wo er sich einmal eingelebt hatte?

Nun, für eine Erbschaft von einer Million kann man doch wohl die Berge des Ural und die Freundschaft mit Baschkiren im Stiche lassen.

Fügen wir auch ein Beispiel aus Guizots (früher in Prima gern gelesener) *Etude sur Washington* hinzu, und zwar Göbelsche Ausgabe Kap. IV S. 68 ff.:

Dans le pays même, parmi ce peuple en apparence et quelque temps en effet si unanime, l'indépendance, une fois déclarée, rencontra bientôt des adversaires nombreux et actifs. En 1774, à peine les premiers

Im Lande selbst, unter dem anscheinend und eine Zeitlang auch wirklich so einmütigen Volke, stieß die Unabhängigkeit, bald nachdem sie einmal ausgesprochen war, auf zahlreiche, tätige Widersacher. Kaum waren im

voll zu befriedigen pflegt. Wie der Richtigkeit der stereotypen Wiedergabe des Einzelausdrucks mißtraut werden müsse, wie die dauernde Identität

coups de fusil avaient été tirés à Lexington, au milieu de l'enthousiasme général, déjà un corps de troupes du Connecticut était nécessaire pour soutenir, dans New-York, le parti républicain contre les tories ou loyalistes, nom que les partisans de la mère patrie acceptaient hautement. En 1775, New-York envoyait en effet à l'armée anglaise, sous les ordres du général Gage, d'importants renforts. En 1776, lorsque le général Howe arriva sur les côtes de la même province, une foule d'habitants firent éclater leur joie, renouvelèrent leur serment de fidélité à la couronne, et prirent les armes en sa faveur. Les dispositions étaient les mêmes dans le New-Jersey, et les corps loyalistes levés dans ces deux provinces égalaient en nombre leurs contingents républicains. Au milieu de cette population, Washington lui-même n'était pas en sûreté: un complot fut ourdi pour le livrer aux Anglais, et des hommes de sa garde s'y trouvèrent compromis. Le Maryland et la Géorgie étaient divisés. Dans les Carolines du nord et du sud, en 1776 et 1779, deux régiments loyalistes, l'un de 1500, l'autre de 700 hommes, se formèrent en quelques jours. Contre ces hostilités intérieures, le congrès et les gouvernements locaux usèrent d'abord d'une extrême modération, ralliant les amis de l'indépendance sans se préoccuper de ses adversaires, n'exigeant rien de ceux qui auraient refusé, s'appliquant surtout par des écrits, des correspondances, des réunions, des commissaires envoyés dans les comtés incertains, à ramener les esprits, à lever des scrupules, à démontrer la justice de leur cause, la nécessité de leurs actes. Car des sentiments sincères et respectables, la fidélité, l'affection, la reconnaissance, le respect des traditions, le goût de l'ordre, étaient surtout l'origine du parti loyaliste et faisaient sa force. Quelque temps on se contenta de le surveiller et de le contenir; dans quelques districts, on traita même avec lui pour obtenir sa neutralité. Mais le cours des événements, l'imminence du péril, l'urgence des besoins, l'entraînement des passions amenèrent bientôt plus de rigueur. Les arrestations, les exils devenaient fréquents. Les prisons se remplirent. Les confiscations commencèrent. Des comités de sûreté locale disposèrent, sur la notoriété publique, de la liberté de leurs concitoyens. Les excès de la multitude vinrent plus d'une fois s'ajouter aux sévérites arbitraires des magistrats. Un imprimeur de New-York était dévoué aux loyalistes: une troupe de cavaliers, venus du Connecticut dans ce dessein, brisèrent ses presses et enlevèrent ses carac-

Jahre 1774 bei Lexington die ersten Schüsse gefallen, da wurde schon — inmitten der allgemeinen Begeisterung — eine Truppenabteilung aus Connecticut nötig, um im Staate New-York die republikanische Partei gegen die Tories oder Loyalisten — dieser Name ward von den Anhängern des Mutterlandes mit Stolz angenommen — zu schützen. Im Jahre 1775 entsandte New-York tatsächlich zu der unter General Gage stehenden englischen Armee beträchtliche Verstärkungen. Als 1776 General Howe an der Küste derselben Provinz erschien, gab eine Menge Einwohner ihrer Freude lauten Ausdruck; sie erneuerten den Treueid gegen die Krone und griffen für sie zu den Waffen. Die gleiche Stimmung herrschte in New-Jersey, und die in beiden Provinzen ausgehobenen loyalistischen Truppenabteilungen standen den republikanischen Kontingenten an Zahl nicht nach. Unter dieser Bevölkerung war selbst Washington nicht sicher: es wurde ein Komplott angezettelt, um ihn den Engländern auszuliefern, und es stellte sich heraus, daß Leute von seiner eigenen Leibwache darein verwickelt waren. In Maryland und Georgia war die Stimmung geteilt. In Nord- und Süd-Carolina bildeten sich in den Jahren 1776 und 1779 in wenig Tagen zwei loyalistische Regimenter, das eine 1500, das andere 700 Mann stark. Gegen diese inneren Feindseligkeiten verfuhren Kongreß und Lokalregierungen anfangs mit größter Milde; man sammelte einfach die Freunde der Unabhängigkeit, und um ihre Gegner kümmerte man sich nicht: von denen, die sich doch nur geweigert haben würden, verlangte man überhaupt nichts, sondern bemühte sich vor allem durch Schriften, Briefe, Versammlungen, in den unzuverlässigen Counties auch durch besondere Abgesandte, die Gemüter umzustimmen, Gewissensbedenken zu heben, die Gerechtigkeit der eigenen Sache und die Notwendigkeit der getroffenen Maßnahmen nachzuweisen. Waren es doch ehrliche und achtungswerte Gefühle, welchen die loyalistische Partei vor allem ihre Entstehung verdankte und worauf ihre Stärke beruhte: nämlich Treue, Anhänglichkeit, Dankbarkeit, Wertschätzung des Ueberlieferten, Ordnungssinn. Eine Zeitlang begnügte man sich damit, die Partei zu überwachen und in Schranken zu halten; in einigen Bezirken unterhandelte man sogar mit ihr, um neutrale Haltung ihrerseits zu erwirken. Der Lauf der Ereignisse jedoch, die immer drohendere Gefahr, die dringende Not, die wachsende Leidenschaft führten alsbald zu größerer Rücksichtslosigkeit. Verhaftung und Verban-

zweier gegenüberstehender Termini trügerisch ist, wie die mechanische Treue alsbald zur Untreue wird, wie leicht sich, wenn nicht der Gedanke, wenigstens der Ton verschiebt, welche kleinen Veränderungen notwendig werden im Interesse der Deutlichkeit, der Natürlichkeit, der Knappheit, wie gewisse, in den französischen Sprachformen liegende und dem Deutschen nicht unmittelbar eigene Ausdrucksmittel zu ersetzen sind, wie anderseits die dem Deutschen eigentümlichen Vorteile (der Wortbildung z. B.) auch ausgekauft werden müssen, wie die nur zulässigen Konstruktionen den wirklich üblichen zu weichen haben, der Inhalt von Sätzen in einzelne Wörter zusammenzuziehen und umgekehrt gewisse Satzteile zu Sätzen zu erweitern sind, wie streng die Wortfolge beobachtet sein will, um wirklich gut deutsch zu werden, welche Einschiebungen und Auslassungen sich empfehlen, wie durch grundsätzliche Variation der Übersetzung vor Verengerung der muttersprachlichen Ausdrucksmittel bewahrt wird, wie der rhetorischen Darstellung des Französischen die ruhigere deutsche gegenüberzutreten hat: das alles und anderes ist in meinem Aufsatz über „die Kunst des Übersetzens aus dem Französischen“ (Zeitschr. f. neufranz. Sprache und Lit. IX, 1 und „Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele“, Berlin, 2. Aufl. 1896, S. 165 ff.) eingehend entwickelt und es kann in dem engeren Rahmen gegenwärtiger Arbeit nicht von neuem verfolgt werden.[1])

96. Ergänzende Winke für die Pflege der Übersetzung. Durch so gepflegte Übersetzung wird wirklich das unterscheidende Sprachgefühl für beide Idiome entwickelt. Natürlich kann man auch bei der Pflege der Über-

tères. L'esprit de haine et de vengeance s'alluma. Dans la Géorgie et la Caroline du sud, sur la frontière occidentale du Connecticut et de la Pensylvanie, la lutte des deux partis devint cruelle. Et malgré la légitimité de sa cause, malgré la vertueuse sagesse de ses chefs, la république naissante connut les douleurs de la guerre civile.

nung ward nun häufig. Die Gefängnisse füllten sich. Man schritt zur Einziehung des Eigentums. Oertliche Sicherheitsausschüsse verfügten auf Grund notorischer Stellungnahme der einzelnen über die Freiheit ihrer Mitbürger. Zu willkürlicher Strenge der Behörden kamen dann manchesmal Ausschreitungen der Volksmenge hinzu. So war ein New-Yorker Buchdrucker Anhänger der Loyalisten: ein Reitertrupp, der eigens dazu aus Connecticut gekommen war, zerbrach ihm seine Presse und nahm ihm seine Lettern. Haß und Rachsucht erwachten. In Georgia und Süd-Carolina, an der Westgrenze von Connecticut und Pennsylvanien ward der Kampf der beiden Parteien erbittert. Und so lernte die junge Republik trotz der Rechtmäßigkeit ihrer Sache, trotz der löblichen Besonnenheit ihrer Führer doch all das Leid des Bürgerkrieges kennen.

[1]) Demselben Thema sind seither noch von anderer Seite einige sorgfältige Studien gewidmet worden. So besonders von Ernst Fiebiger: „Zur Erzielung einer guten Uebersetzung aus dem Französischen“, Progr. des Gymnasiums zu Brieg 1894, und: „Die Behandlung französischer und englischer Schriftwerke“ von Dr. E. Beckmann in Klöppers „Neusprachlichen Abhandlungen“ Heft V, 1898. Beide Arbeiten, und besonders die erstere, zeigen wieder, wie sehr eine wirklich aufmerksame Uebersetzung namentlich auch dem Eindringen in den fremdsprachlichen Stil förderlich werden kann, und das ist es vielleicht, was am meisten zugunsten solcher Uebersetzung spricht, wenigstens in den Augen derjenigen, die für Rücksichten auf die Muttersprache nicht Zeit zu haben glauben. Damit ist noch immer nicht gesagt, daß dies der notwendige Weg sei, um in den fremden Stil hineinzugelangen.

setzung allerlei didaktische Fehler machen oder begleitende Gesichtspunkte außer acht lassen. Wenn R. Bärwald in seiner Schrift „Neue und ebenere Bahnen im fremdspr. Unterricht" tadelt, daß „mit dem Übersetzen eine Art von Kultus" getrieben werde, so ist dieser Vorwurf nicht unter allen Umständen abzuweisen. Es kann sehr leicht dazu kommen, daß über dem gemeinsamen Suchen nach der in jedem Sinne zutreffendsten Verdeutschung die Zeit verbraucht, der Urtext selbst und das eigentliche Ziel (nämlich Französisch zu lernen) aus den Augen verloren wird, und vielleicht haben die hohen Ziele, welche wir der „Kunst des Übersetzens" auch für die Schule hingezeichnet haben, manche Lehrer auf diesen Weg geführt. Das ist dann natürlich verfehlt und bedauerlich. Aber es ist ein großer Unterschied, ob man die Schüler von vornherein zum Offenhalten der Augen auch nach dieser Richtung hin erzieht oder nicht; im ersteren Falle kann Wohlbefriedigendes ohne viel Zeitaufwand geleistet werden. Der Lehrer muß die auf jene Weise gewonnene gute Übersetzung keineswegs das Ende und Ziel sein lassen, sondern nur Mittel. Nachdem der Text durch die verständige Übertragung für das Bewußtsein des Schülers klares Leben gewonnen hat, muß er nun in seiner eigenen Gestalt desto volleres Leben gewinnen, kann er mit Sinnbetonung und mit Freude an der Sinnbetonung frei und sicher gelesen und reproduziert werden. Auch muß der Lehrer beim Suchen der Übersetzung selbst nicht zu eigensinnig sein, nicht vom Schüler durchaus das verlangen, was ihm im einzelnen als das Richtigste vorschwebt, sondern muß allmählich zum rechten Suchen erziehen, Interesse erwecken und Freude am Gelingen; er mag dabei nicht weniges selbst vormachen und selbst geben. Er muß ferner den verschiedenen Stufen, auf welchen er unterrichtet, und ihrer Leistungsfähigkeit gerecht werden. Und noch eins: bei der lebenden Sprache muß viel häufiger als bei den toten der starre Schulusus verlassen und recht oft unvorbereitet übersetzt werden, denn das zu können, ist doch das Ziel, und die Fähigkeit dazu entwickelt sich nicht ohne bestimmte Nötigung.[1])

Die Abneigung der älteren Sprachlehrer, namentlich der humanistischen, gegen das Erratenlassen kann doch auf einer einseitigen Schätzung geistiger Kräfte beruhen. Gibt es ein Raten aus Denkscheu, so gibt es auch eins aus Freude an geistiger Selbständigkeit; das treulich regelmäßige Nachschlagen im Wörterbuch kann der Vorbereitung schließlich etwas Subalternes geben und hat die Geister wahrlich nicht beflügelt; man verlernt darüber das eigene Sinnen und Erwägen, ohne das doch nie volles Verständnis gewonnen werden kann; daher denn auch die so oft mechanische Einsetzung einer vorgefundenen oder eingelernten „Bedeutung", d. h. eines Gegenworts, und daher ein großes Stück der Gedankenlosigkeit der übersetzenden Schüler. Nebenbei gesagt, sind die in den Händen der Schüler befindlichen französischen wie englischen Wörterbücher viel häufiger auf je eine Bedeutung für ein Wort eingerichtet als die lateinischen oder griechischen, namentlich aber pflegen dies leider die so vielen, auch einfachen Texten beigegebenen

[1]) Die mitunter aufgetauchte Forderung, daß alles Uebersetzen unvorbereitet geschehen solle, hängt ja mit allgemeinen didaktischen Anschauungen der Gegenwart zusammen, läßt aber eine wichtige erziehliche Rücksicht außer Augen.

Spezialwörterbücher zu sein, die nur einen kleinen Umweg für eine Interlinear-Übersetzung bedeuten und des denkenden Unterscheidens sehr entwöhnen.[1]) Nicht demjenigen erratenden Übersetzen also, das nur unter Versäumnis der häuslichen Vorbereitung erfolgt und dem „Schwimmen“ des Schauspielers ähnlich ist, wohl aber einem häufigen Übertragen unter den Augen des Lehrers und unter dessen Anleitung, zur Gewöhnung an eigenes Urteilen und Finden, namentlich auch aus dem Zusammenhang der Gedanken heraus, sei hier das Wort geredet. So mag auch hier die eine Art mit der andern wechseln, wie eben Mannigfaltigkeit der Betätigungen überhaupt den Unterricht in der lebendigen französischen Sprache durchziehen soll. An das übliche humanistische Schema von erstem Lesen, Übersetzen und Erklären und wiederholendem Lesen, Übersetzen und Abfragen uns binden zu wollen, wäre ganz verkehrt.

97. Die Erklärung. Auch für die Art und Weise der Erklärung können wir unsere Normen nicht aus jenem älteren Sprachbetrieb entnehmen. Zum Teil aber haben die didaktischen Anschauungen sich hier für den gesamten Sprachunterricht sehr verschoben oder vielmehr geklärt. Daß man den gelesenen Text nur zum Anlaß nehme, um daran allerlei Form-, Sprach- und Sacherklärung je nach dem Vorrat an Wissen anzuknüpfen, weil man eben zur Allseitigkeit des Wissens auf dem geschlossenen Gebiete (der literarischen Kenntnis des Altertums) hinstrebte oder hinzuführen hatte, daran darf man jetzt nicht mehr denken. Und namentlich auch nicht, daß man einen um seiner selbst willen wertvollen Text ausbeute für grammatische und ähnlich formalistische Lehre und Erkenntnis. Nach geltender allgemeiner Norm hat die Erklärung nur zu geben, was zu unmittelbarer Erschließung des Sinnes an Hilfe nötig, und etwa, was ein volleres Verständnis der Sache zu vermitteln geeignet ist. Wenn hierbei der Lehrer nicht einfach dozierend auftritt, sondern nach Möglichkeit auch die Schüler zur Mitarbeit heranzieht, so ist es um so besser. Das und Ähnliches braucht man nicht für den französischen Unterricht als solchen besonders auszusprechen.

Aber gerade hier wollen diese sonst angenommenen Normen für den Fall nicht mehr reichen und zutreffen, wo man aus der lebendigen Sprache, also vorwiegend aus den gegebenen Texten, die gesamte Sprachkenntnis frei herausholen und namentlich auf Übersetzung verzichten will. Wie die Schriftstellererklärung auf dieser Bahn des Sprachunterrichts sich zu gestalten hat, das erfordert ganz neue Aufstellungen, die weit mehr aus Beispielen bestehen müssen als aus Lehren. Denn die Lehre würde die einzelnen Linien scharf zu scheiden haben, aber eine unmittelbare oder freie, in ihrem besonderen Sinn lebendige Unterrichtsmethode scheut das Unterscheiden der Linien, scheut die Verengerung der Fülle und auch alles, was nach Einengung des Lehrers aussieht. Man kommt damit also doch einigermaßen auf die Art der alten Humanisten zurück, die mit ihrer Sprach-

[1]) Mehrfach hat man sich geradezu gegen den Gebrauch aller Wörterbücher ausgesprochen, als ob das Aufschlagen in ihnen nur Zeitverschwendung sei und keinerlei pädagogischen Wert habe. Letzteres wäre jedenfalls dann ganz falsch, wenn die Wörterbücher durch die Art ihrer Ausführung dem Schüler etwas zu denken, zu unterscheiden, zu wählen gäben. Ueber diese Frage und die der gedruckten Schülerpräparationen vgl. Hausknecht, RJb. 1914.

und Sachweisheit im Rohre saßen und reichlich Pfeifen schneiden konnten. Jedenfalls kann hier, da der Erklärung nicht eine Übersetzung vorausgeht, vielmehr die Deutung auf Umschreiben oder Umsetzen hinausläuft, die Erklärung von dieser unmittelbaren Erzielung und Feststellung des Verständnisses sich nicht so bestimmt unterscheiden; das eine und das andere wird sich vielmehr durcheinanderschlingen (was allerdings auch bei der Übersetzungsmethode so sein kann, aber doch nur bei schwierigen Stellen oder bei schlechten Lehrern). Außerdem kann auch der abschweifende und sich breit ergehende Lehrer hier das Gefühl haben, daß er doch schon durch sein Sprechen schlechthin (Sprechen in der fremden Sprache natürlich) etwas leiste, Vorbild gebe und im Hören übe. Immerhin wird man bei hinlänglicher Besonnenheit oder bei etlichem Besinnen auch hier danach streben, bei der Erklärung jene allgemeinen Normen nicht preiszugeben. Also doch auch hier womöglich Knappheit für die umschreibende Deutung, ihre Trennung von der freier hinzukommenden Sacherklärung, Beschränkung auf das für den vorliegenden Fall Nötige oder Natürliche und, soweit sprachliche Lehre sich anknüpfen soll, Trennung der einzelnen Linien, des Grammatischen, des Synonymischen, des Metrischen, des Phraseologisch-Stilistischen, und Trennung all dieses Sprachlichen von den Realien. Ein willkürliches Durcheinander alles dessen, was dem Lehrer zu erklären, zu fragen, anzuknüpfen in den Sinn kommt, ist alte Praxis aller schlechten oder wenigstens methodisch lässigen Lehrer.

98. Entbehrliches und Unentbehrliches. Was die Realienerklärung im besonderen betrifft, so ist mit dem Ziel, durch den französischen Unterricht auch in das Kulturleben Frankreichs (das vergangene wie das gegenwärtige) einzuführen, ein ungeheures Gebiet des Möglichen geöffnet. Aber auch hier muß ein besonnener Unterricht nicht bloß sich überhaupt Schranken ziehen, sondern auch die einzelnen, etwa zu berührenden Gebiete nicht beliebig durcheinanderlaufen lassen. Einzelheiten, die sich nicht wenigstens allmählich zu einem gewissen Ganzen zusammenfügen, sind von zu zweifelhaftem Werte, um die knappen und kurzen Unterrichtsstunden noch beeinträchtigen zu dürfen. Daß die — freilich überaus ungleichen und sachlich ebenso oft zu ärmlichen wie zu breiten — Anmerkungen der vorliegenden Schulausgaben in dieser Hinsicht vielfach ungünstige Erwartungen erwecken oder von einer mangelhaften Auffassung des pädagogisch Angebrachten zeugen, sei nur im Vorbeigehen erwähnt.[1]) Und wenn wir von den An-

[1]) Ueber die Beschaffenheit der Anmerkungen unserer französischen Schulausgaben ließe sich viel sagen, und ich glaube: noch immer viel Ungünstiges! Mag man sich gegen früher herrschende Grundsätze, die sich auch kurz als Grundsatzlosigkeit bezeichnen ließen und weder wissenschaftlich noch pädagogisch Ehre brachten, auf die einzuhaltenden rechten Linien besonnen haben und mag nicht wenig wirklich Löbliches nach und nach verwirklicht worden sein: noch immer würde eine strenge Prüfung des einzelnen eine Menge von Ausstellungen, von empfindlichen Vorwürfen und mitunter auch beschämenden Urteilen ergeben. Weder fehlen die unberechtigten Uebersetzungshilfen und namentlich die Verwechslung von Erklärung und Uebersetzungshilfe, noch das rechte Augenmaß für die Unterscheidung von groß und klein, noch die Willkür im Uebergehen von Schwierigkeiten und breitem Herbeiziehen von Selbstverständlichem oder doch wohlfeil Uebernommenem. Die Kritik, welche ich seinerzeit in der ersten Auflage meiner Schrift „Zur Förderung des französischen Unterrichts“ (1883) mir erlaubte, trifft für den heutigen Zustand zwar im einzelnen nicht mehr zu, aber sie bedürfte mehr nur gewisser Modifikation, als daß sie sich

merkungen hinüberblicken auf die Einleitungen, die vorgedruckten Biographien, so wirken diese für ein pädagogisches Auge oft fast komisch, insofern sie zeigen, daß der Herausgeber eine literarische Persönlichkeit nach den für sie bezeichnenden Momenten aufzufassen und der Jugend vorzuführen nicht versteht. Hier werden die Kleinen, d. h. die Schriftsteller dritten und vierten Ranges, mit Aufzählung von Geburtsdorf und allen besuchten Schulen nebst einem Dutzend Jahreszahlen und Büchertiteln scheinbar sehr groß gemacht, während von den Großen vielleicht zufällig gar keine Kenntnis an die Schüler gelangt. Hoffentlich verstehen die meisten Lehrer, diesen Fehler auszugleichen, was vielfach durch einfaches Ignorieren der ganzen Einleitung geschehen wird. Auch hier ist eben ein Zopf des alten humanistischen Unterrichtsbetriebs abzuschneiden. Aber wenigstens hat die „Vita" des Horaz oder des Xenophon mehr Anspruch, wirklich gekannt zu werden, als die eines beliebigen modernen Schriftstellers, aus dessen Feder man ein Erzeugnis auf einige Monate seinen Schülern zur Erlernung des Französischen vorlegt.

Was dagegen nicht versäumt werden sollte, ist die regelmäßige Durchdringung des Zusammenhangs und Fortschritts der Gedanken, und zwar nicht bloß im großen und ganzen, sondern wenigstens bei wertvolleren Stoffen auch bestimmt im einzelnen. Zu diesem Zwecke ist denn auch oft ein recht bestimmtes Beobachten der sprachlichen Ausdrucksmittel nötig, der Anknüpfungen, Übergänge, Variationen usw. Diese deutliche Vergegenwärtigung der sprachlichen Ausdrucksmittel bildet überhaupt eine notwendige Seite der erklärenden Textbehandlung. Beides übrigens, die Verfolgung des Gedankenganges wie der bezeichnenden Ausdrücke und Wendungen, führt uns auch in dem Falle der nicht reformistischen Methode wiederum zur Sprechübung, über deren Arten und Stufen oben gehandelt ist. Das Verhältnis der Sprechübung zur Lektüre selbst wechselt naturgemäß mit jeder Stufe. Unten bildet der Text gewissermaßen nur Stoff zu übender Verarbeitung; oben gibt er zu diesen Übungen mehr nur zeitweilige Gelegenheit, je nach Beschaffenheit des einzelnen, oder er nimmt die Sprechübung in seinen Dienst, behufs lebendigerer Erfassung der Form wie der Gedanken. Damit sind wir schon beim letzten Punkte angekommen, nämlich der Verwendung oder Verwertung.[1])

99. Die Verwertung. Darunter können wir zunächst die Ausnützung zu jeder Art von sprachlicher Übung, sowie auch zur Anknüpfung von irgend-

---

überflüssig gemacht hätte. Wenn morgen oder übermorgen ein strenger Richter aufstünde, würde mich's nicht wundern. Einzelne unwillige Stimmen sind laut geworden. So gab Konr. Meier Proben von geschmackloser Behandlung eines Textes durch die Herausgabe eines Lustspiels (Neuere Sprachen 8, 306 ff.). Und in der Zeitschr. f. neufrz. Spr. (22, 224 ff.) erklärte P. Selge die Wörterbücher zu den Ausgaben für nachlässig zusammengestellt, die Anmerkungen für im ganzen übel angebracht, die gesamte Produktion für zu sehr den Charakter der Fabrikware tragend. Sicher ist, daß es sich rächt, wenn ganze Sammlungen in wenig Jahren entstehen sollen und wenn von einzelnen Bearbeitern übernommen wird, was ihnen vielleicht mehr von außen her überwiesen als durch ihr eigenes wissenschaftliches oder pädagogisches Interesse nahe gebracht ist. [Schulausgaben mit Anmerkungen befürwortet vom Standpunkt der „Arbeitsteilung" aus neuerdings A. Schumann, N. Spr. 1918.]

[1]) [Vgl. zu diesem Abschnitt vor allem M. Walter, Der Gebrauch der Fremdsprache bei der Lektüre in den Oberklassen (Marburg 1905) und dazu die Bemerkungen von Hausknecht, RJb. 1905 S. 9 f.]

welcher Lehre und allgemeinerer Erkenntnis verstehen. Bei der am Übersetzen festhaltenden Methode käme also schon die gelegentliche — unmittelbare oder freiere — Rückübersetzung in Betracht, die inhaltliche Zusammenfassung in der fremden Sprache, sowie alle etwa angeknüpften Sprechübungen. Dazu die syntaktischen, die stilistischen, die onomatischen Beobachtungen, deren schon im vorigen Paragraphen gedacht werden mußte. Muß es im ganzen durchaus vermieden werden, daß diese Dinge als der eigentliche Zweck der Lektüre überhaupt erscheinen, so darf man doch anderseits auch dem immanenten Lernen nicht zu viel vertrauen. Eine ausdrücklich loslösende Betrachtung des aus jenen Gebieten Vorkommenden ist nicht schlechthin zu meiden. Dies gilt vielleicht am meisten von dem idiomatisch-phraseologischen Material; denn obwohl es ein idealer Verlauf wäre, daß die charakteristischen Wendungen sich nach lebendiger Vorführung unmittelbar ins Ohr und sicher ins Gedächtnis senkten und so in das Sprachgefühl übergingen, so würde das doch eine weit reichlichere und zusammenhängendere Beschäftigung mit der Sprache oder besonders glückliche Anlage voraussetzen. Daß das Einprägen der einzelnen Vokabeln nicht durch das Mittel isolierten Abfragens gefördert werden soll, sondern der Regel nach mit Verflechtung in sinnvolle Wortgruppen, sei hier wiederum betont; wo es sich darum handelt, zum Können und Beherrschen zu kommen, führt jede Isolierung eigentlich vom Wege ab.

Als eine andere Art von Verwertung der Lektüre kann das Memorieren betrachtet werden, und zwar unter dem doppelten Gesichtspunkt, unter dem es überhaupt gepflegt wird: als Übung und zum Zweck des geistigen Besitzes. Das letztere wird so gut wie ausschließlich nur bei Poesie zutreffen, und auch das erstere vorwiegend bei Poesie, aber doch nicht ausschließlich. Allerdings ist das Auswendiglernen beträchtlicher lateinischer Prosastücke, das im humanistischen Unterricht vielfach üblich war, bei uns in Deutschland (nicht so z. B. in England) sehr außer Gebrauch gekommen, man denkt im allgemeinen, dazu nicht mehr die Zeit und die Kraft zu haben, wie es ja in der Tat eine bedeutende Anstrengung erfordert. Beim Französischen dürfte sich gleichwohl ein gelegentliches Herbeiziehen dieses Unterrichtsmittels empfehlen: zur Übung in zugleich fließendem und doch lautlich sorgfältigem Sprechen von Zusammenhängendem und in der rechten Satzbetonung dient es sehr; das häufige Wiederholen derselben Reihen ist hier das Wirksame, es bildet sich eine Art von physischer Vertrautheit, die sich dann von dem einzelnen bestimmten Stück auf anderes überträgt. Zum Teil hat man zum Einprägen Dialoge empfohlen, und zwar im Hinblick auf die Befähigung zum Dialog überhaupt: das kann leicht auf ein Abrichten hinauslaufen und leicht doch auch für den genannten Zweck unwirksam bleiben. Indessen werden Partien eines Lustspiels sich schon weit eher empfehlen, aber vielleicht auch sonst das eine oder andere Fragment. Die Prosa hat hier ja den Vorzug vor der Poesie, daß bei der letzteren die Aussprache und namentlich die Betonung in manchen Punkten durchaus nicht die der Sprechsprache ist — weshalb aber doch, wie schon gesagt, das Einprägen von dichterischen Stücken oder Stellen das näher Liegende bleibt; darauf soll alsbald noch die Rede kommen.

Der Begriff der Verwendung oder Verwertung kommt aber noch in anderem, freierem Sinne zur Geltung. Auch zu Schreibübungen wird die französische Lektüre naturgemäß herangezogen, ja sie sollen sich vorwiegend an die Lektüre anschließen. Da vom Schreiben in einem andern Kapitel die Rede war, so sei hier nur nochmals darauf hingewiesen, daß unmittelbare Inhaltsangaben, so sehr sie die nächstliegende Übung zu sein scheinen, sich keineswegs unbedingt empfehlen, weil dabei zu viel äußerlicher Anschluß an das Original im einzelnen und zu wenig Gedankenarbeit gegenüber dem Ganzen, überhaupt zu wenig eigentliche Selbstbetätigung zu erfolgen pflegt, [das Textbild stark getrübt und die Freude an dem Lesestoff den Schülern sehr beeinträchtigt wird]. Die Aufgabe sollte also immer einen besonderen Gesichtspunkt enthalten, unter dem der Stoff zu betrachten und wiederzugeben ist. Daß dies selbst für die einfachen schriftlichen Übungen der Unterstufe gilt, ist ebenfalls schon oben ausgeführt. Aus einem ganz anderen Grunde ist auch die zusammenhängende mündliche Inhaltsangabe eine oft weniger schätzbare als bedenkliche Übung, wofern nicht zweifellos schon eine solche Herrschaft über die Sprache und ebenso über den Stoff erreicht ist, daß natürliches, fließendes Sprechen stattfinden kann statt Suchens, Stümperns und Stolperns.

Auch außerhalb des französischen Unterrichts selbst sollte, soweit das die Verhältnisse zulassen, Verwertung der französischen Lektüre nicht fehlen. Geschichtliche wie betrachtende Stoffe, Prosa wie Poesie bieten sich zu gelegentlicher Verarbeitung im deutschen Aufsatz dar. Die Poetik empfängt die Anschauung neuer Typen der verschiedenen literarischen Gattungen. Die deutsche Literaturgeschichte erfährt eine gewisse Ergänzung durch die Anschauung einflußreich gewordener Werke des Auslands. Mit solcher Ausnützung wird das Französische um so fester in den Gesamtrahmen des Bildungsplanes eingefügt, und die innere Beziehung zu dem Gegenstande wird an Energie gewinnen.

Selbstverständlich muß man nicht all dieses Mögliche nebeneinander wollen und überhaupt das rechte Tempo des Verweilens und Fortschreitens finden. Darüber wie über andere selbstverständliche Forderungen der Unterrichtskunst, als da sind der rechte Zusammenschluß, die Vorbereitung und die Wiederholung in ihren verschiedenen Formen u. a., braucht nicht an dieser Stelle gehandelt zu werden.

100. Behandlung der Poesie. Einige besondere Betrachtungen sollen nachträglich der Behandlung der französischen Poesie gelten.

Sie ist nicht leicht, wird aber offenbar nicht selten zu leicht genommen. Wie das innere Wesen der französischen Poesie von dem der unsrigen trotz der geographischen Nähe weit abliegt, wie die Eigenart dort vielleicht stärker entwickelt ist als in irgendeiner der andern europäischen Literaturen, wurde schon angedeutet. Dabei ist so manches an der poetischen Kunstform kaum irgendwie in Regeln, Gesetze und Begriffe zu fassen. Sicherlich kann es die deutsche Schule nur zu einem bescheidenen Grade der Auffassung und Bewältigung bringen. Aber über Mißverstand wenigstens muß sie ihre Zöglinge erheben.

Beim Lesen der Verse zunächst sind alle die Forderungen, welche an das Lesen französischen Textes überhaupt erhoben werden müssen, mit um

so größerer Strenge zu erfüllen: vollständige Sauberkeit der einzelnen Laute, strenge Verbindung der Wortgruppen, d. h. hier meist der einen Vers oder eine Vershälfte bildenden Reihen, sorgfältig schwebende Betonung und so weiter. Schon hiermit sind wir über die gegenwärtig oft aus Verlegenheit aufgestellte Norm hinausgeführt, daß die französischen Verse schlechtweg gelesen werden sollen wie Prosa. Dazu kommt aber noch: gehobenere Stimme, fest gemessenes Tempo, und mit alledem immerhin eine gewisse Annäherung an das Rezitativ. Sollte das so Gesprochene etwas zu schwer herauskommen, auch wo der Inhalt gar nicht der heroischen Poesie angehört, so schadet das nichts. Zur wirklichen französischen Leichtigkeit können wir es mit unsern Schülern doch nicht bringen, zum mindesten nicht mit den Schülerklassen, denn die Klasse bildet das ungeheure Schwergewicht, das sich an die mögliche Entwicklung des einzelnen hängt. Übrigens ist ein stärkeres Hervortreten des Pathetischen oder Emphatischen in Deklamation und Gesang den Romanen im ganzen natürlich, während freilich die feinste französische Vortragskunst sich auf überaus zarten Linien zu halten und mit den diskretesten Mitteln Wirkung zu tun weiß.

Trotz der ungleichen Zahl der wirklich gesprochenen Laute und auch Silben in den verschiedenen Versen ist beim Vortrag der Franzosen die tatsächliche Gesamtdauer der Verse doch ziemlich genau die gleiche; durch leichtes Zögern oder Forteilen wird jener Unterschied ausgeglichen. Ein Wort wie *faire* mißt im Verse doch zwei Silben, teils durch Dehnung des Stammsilbenvokals, teils durch Verweilen auf dem *r*-Laute; aber auch Wörter wie *raide* und selbst wie *fête* lassen durch Dehnung des Vokals und ruhiges Austönen der nachfolgenden Konsonanten (was von manchen Hörern für Aussprache des im Ausgang stehenden *e* genommen wird) die Innehaltung des Zeitmaßes zu. Ein regelmäßiges leichtes Einhalten am Schlusse des Verses und meist auch des Halbverses ist unschwer anzugewöhnen, und auch damit treten wir aus der Nachahmung der Prosa heraus. Daß bei längeren Tiraden die nötige Gliederung und der Wechsel des Sinntons nicht versäumt werde, kann man ebenfalls vom Vorbild des Lehrers und der Nachahmung der Schüler, namentlich auf höheren Stufen, verlangen.

Mit der Erfüllung dieser Forderungen ist freilich nur eine ganz untergeordnete Stufe des Könnens erreicht, aber doch immerhin etwas, und etwas Richtiges. Der Lehrer muß hier oft und gern vorlesen, und er wird — nicht alle Schüler gleich leicht und stark, aber doch die Klasse im ganzen anregen und emporheben. Das Auswendiglernen geeigneter Stücke oder Bruchstücke, das natürlich nur nach besonders sorgfältiger Einübung der ganzen lautlich-physischen Seite erfolgen darf, wird dann eben auch dem Lesen anderer Versstücke zugute kommen. Außerdem aber soll es — um auf die obige Andeutung zurückzukommen — dem Erwerb eines schätzbaren geistigen Besitzes auch aus dieser Kunstsphäre dienen. Was wird man dazu auswählen? Eine annähernd so große Zahl La Fontainescher Fabeln, wie sie die französischen Kinder zu lernen pflegen, kann natürlich nicht in Betracht kommen, aber wenigstens eine kleinere Auswahl aus diesem Schatze dürfte sich immer wieder empfehlen. Aus einer klassischen Tragödie die eine oder andere Tirade, zur Festhaltung des

charakteristischen Typus wenigstens, mag seinerzeit hinzukommen. Etliche der so leicht sich einprägenden Chansons von Béranger braucht man nicht zu verschmähen. Aber auch das eine oder andere wertvollere lyrische Gedicht sollte nicht fehlen: die Poeten des neunzehnten Jahrhunderts, denen man sie entlehnen kann, sind zahlreich genug, und die Anthologien machen die Auswahl um so leichter. Die Forderung, daß das Einprägen gemeinsam in der Klasse geschehen solle, namentlich um lautliche Lässigkeit und Verschiebung nicht aufkommen und häusliche Mithilfe nicht in dieser Hinsicht nachteilig einwirken zu lassen, ist doch wohl nur für die Unterstufe gemeint oder nur für diese angebracht. Wie sehr würde auch ein besseres Gedicht durch ein derartiges lautes Klassenlernen verbraucht oder verleidet!

101. Übertragung von Poesie. Die Übersetzung ins Deutsche — die bei einem großen Teil der poetischen Lesestoffe doch schwerer entbehrlich sein wird als bei dem Prosaischen, am ehesten etwa entbehrlich bei einer klassischen Tragödie mit ihrem engen Wortschatz und ihrer klar auseinanderlegenden Psychologie, und vielleicht auch schon früh bei leichten Fabeln, wenn sie recht nach allen Seiten französisch besprochen werden können — die Übersetzung ins Deutsche, wenn sie einmal erfolgt, muß, so groß die Schwierigkeit bei jeglicher Übertragung von Poesie in eine andere Sprache ist und so wenig die Schularbeit hier zu vollem Gelingen zu führen braucht, doch so geleitet werden, daß Poesie auch in der Übertragung irgendwie fühlbar wird. Dazu muß der Lehrer selbst den Gehalt an Empfindung und Wohlklang, an Gedanken und Gestalten lebendig fühlen, und dann so viel Geschmack haben, um poetischen Ausdruck einsetzen, und so viel Leben, um Wirkung tun zu können. Ein langes mühseliges Suchen freilich darf hier nicht stattfinden, und Mäkeln und Räsonieren noch weniger, sondern, wie gesagt, reichliches Vorbild und Anregung zur Nacheiferung.

Selbst das höhere Lustspiel (also die versifizierte Molière'sche Charakterkomödie, denn anderes braucht neben diese nicht gestellt zu werden) bedarf solcher Sorgfalt, damit die Empfindungen echt reflektiert, die Vorgänge natürlich und die Gestalten lebendig werden.[1]) Schwieriger noch ist's mit der klassischen Tragödie, die durch eine triviale oder ungeschickte Behandlung ihres wirklichen Wertes leicht ganz entkleidet werden kann. Hier gilt es, wenn übersetzt wird, durch die Wahl des Ausdrucks bei der Übersetzung die uns sonst leicht fern bleibende Poesie unsern Sinnen anzunähern

[1]) So mag der Eingang des *Misanthrope* etwa folgendermaßen übersetzt werden: Philinte: Was ist denn eigentlich mit dir los? — Alceste: Bitte, laß mich nur in Ruhe. — Ph.: Aber wirklich, erkläre mir dein sonderbares... — A.: Laß mich in Ruhe, sag' ich, und geh mir aus den Augen. — Ph.: Aber man läßt doch die Leute wenigstens aussprechen, ehe man ihnen grob wird. — A.: Nein, grob werden will ich grade, und auszusprechen brauchst du dich durchaus nicht. — Ph.: Diesen Ausbruch schlimmer Laune begreif ich wirklich nicht, und bei aller Freundschaft muß ich dir denn doch ... — A.: Freundschaft zwischen uns? Das schlag dir nur aus dem Sinne. Ich bin seither gut Freund mit dir gewesen, aber nach deinem Benehmen von soeben kündige ich dir die Freundschaft rund heraus. Auf die Zuneigung schlechter Menschen verzichte ich ganz und gar. — Ph.: Da muß ich ja in deinen Augen etwas Schreckliches begangen haben! — A.: Wahrhaftig, du solltest dich in deine Seele hineinschämen. Entschuldigen läßt sich ein solches Benehmen nicht; jeden anständigen Menschen muß es anekeln! usw.

und zu diesem Zwecke auch mancherlei Kunstgriffe im einzelnen anzuwenden. Da sind abstrakte Plurale in passenden Singularausdruck umzusetzen, stereotype Wendungen in freier und wechselnder Weise wiederzugeben, Antithesen und sonstige Zuspitzungen zu mildern, und auch sonst ist manches zu vereinfachen, mancherlei Versfüllung muß man fallen lassen, aber auch manches zur Abrundung einfügen; oft muß man den nächstliegenden deutschen Ausdruck meiden, weil er hier den Ton nicht wiedergeben, zu gewöhnlich oder unnatürlich oder sonst irgendwie schief sein würde, oft das Konventionelle in Natürliches verwandeln, manchmal das uns unantik Erscheinende umgehen, übrigens auch den Reichtum unserer deutschen Dichtersprache an Ausdrucksmitteln und Schattierungen zu seinem Rechte kommen lassen.[1]) Der Lehrer muß hierauf wohl vorbereitet (oder bereits sehr geschult) sein; daß er von Zeit zu Zeit ein Stück guter Nachdichtung vortrage oder vorlese, ist nur erwünscht.[2])

Keiner besonderen Anempfehlung bedarf es wohl, daß bei der Lektüre des Dramas auch der gesamte Dichtungsinhalt, der Fortschritt der Handlung, der Aufbau des Stückes, die Entwicklung der Charaktere usw. zur gebührenden Würdigung kommen müssen; das sind wir dem Kunstwerk schuldig und der Jugend, die zum Interesse an den Gesetzen des Kunstschönen hingeleitet werden soll.

Noch feinere Kunst als das Drama bedarf zu ihrer rechten Behandlung die lyrische Poesie, für die man zum Teil einen breiteren Raum immerhin beanspruchen zu sollen glaubt. Wenn hier durch Hilfe und Kunst des Lehrers den Schülern eine nicht ganz unzulängliche Anschauung der Eigenart französischer Dichtung vermittelt wird, so muß man sehr zufrieden sein. Ob sie dem deutschen Jüngling leicht Quelle seelischer Erhebung zu werden vermag, bleibe dahingestellt. Eine schätzbare Bereicherung seines Anschauungskreises kann sie jedenfalls bilden. Es kann freilich auch infolge unzulänglichen Eindringens oder ungenügender Objektivität ein schiefer

---

[1]) In Racines *Phèdre* I, 3 übersetzen wir z. B. aus dem Geständnis Phädras an Oenone: *A peine au fils d'Egée Sous les lois de l'hymen je m'étais engagée:* Dem Sohn des Aegeus war ich kaum vermählt. — *Athènes me montra mon superbe ennemi:* Hier in Athen sollt' ich meinen stolzen Feind schauen. — *Un trouble s'éleva dans mon âme éperdue:* Verwirrung ward in meiner hilflosen Brust. — *Je sentis tout mon corps et transir et brûler:* Bald starren Frost fühlt' ich, bald Gluthitze. — *Je reconnus Vénus et ses feux redoutables:* Der Liebesgöttin allgewaltige Glut. — *Je cherchais dans leurs flancs ma raison égarée:* In ihren blutenden Eingeweiden sucht' ich Gesundung meiner Sinne. — *J'excitai mon courage à le persécuter:* Ich faßt' ein Herz, ihm Verfolgerin zu werden. — *J'affectai les chagrins d'une injuste marâtre:* Die Uebellaune einer bösen Stiefmutter nahm ich an. — *Je pressai son exil, et mes cris éternels L'arrachèrent du sein et des bras paternels:* Ich drang auf seine Verbannung, und mein unaufhörlich Fordern verjagt' ihn zuletzt aus seines Vaters Nähe. — *Mes jours moins agités coulaient dans l'innocence:* Der Sünde ledig, floß mein Leben ruhevoll dahin. — *De son fatal hymen:* Unseres schicksalsschweren Ehebundes. — *Ma blessure trop vive aussitôt a saigné:* Frisch blutete alsbald die schwere Herzenswunde. — *C'est Vénus tout entière à sa proie attachée:* Die Liebesgöttin selbst ist es, die ihr Opfer nicht losläßt. — *Je voulais en mourant prendre soin de ma gloire:* Meiner Ehre zuliebe sterben. — *Une flamme si noire:* Die sündige Liebe. — *De ma mort respectant les approches:* Mich schonend in des Todes Nähe. — *Un reste de chaleur tout prêt à s'exhaler:* Den verglimmenden Funken der Daseinsfreude; usw.

[2]) [Eine zuverlässige Zusammenstellung der in Betracht kommenden Uebersetzungsliteratur wäre sehr erwünscht; für *Molière* vgl. P. Wohlfeil, Die deutschen Molière-Uebersetzungen. Eine bibliographisch-literar. Studie. Progr. 1904 der Adlerflychtschule zu Frankfurt a. M.]

Eindruck gewonnen werden, was immerhin — wie alle sich festsetzenden schiefen Urteile über menschliche Werte — bedauerlich ist.

* Daß das „Ziel eines wirklich befriedigenden Lesens viel schwerer zu erreichen sei, als man gewöhnlich glaubt, und daß es leider oft noch recht vernachlässigt werde", hat inzwischen auch THIERGEN betont, und häufiges Vorlesen durch den Lehrer wird auch von ihm empfohlen. (Vom „Chorlesen" kann natürlich höchstens auf untersten Stufen und bei elementarsten Anfangsübungen die Rede sein.) Wie viel ein wirklich gelingendes, lebendiges, sorgsames, klangvolles Lesen wert ist, darauf weist auch HAUSKNECHT hin und fordert es namentlich für LA FONTAINEsche Fabeln, aber natürlich überhaupt für gute Poesie. — Auf das Einprägen einer Auslese von Gedichten kam schon in den Zusätzen zum vorigen Abschnitt die Rede; natürlich können es auch bloße Bruchstücke von Gedichten sein, aber ganze Szenen aus Theaterstücken brauchen nicht zu fehlen. THIERGEN denkt auch an das Einprägen von Reden, wozu es doch schwer wird kommen können. — Die Praxis, auf oberen Stufen vielfach mit einem sicheren und sinngemäßen Lesen des französischen Textes sich zu begnügen und auf Übersetzen als regelmäßige Leistung zu verzichten, ist offenbar allgemeiner geworden; Kontrollfragen nach dem Verständnis lassen sich immer zwischendurch einschieben. Man muß eben nicht verkennen, daß auch eine vollständige und den Worten nach befriedigende Übersetzung an sich noch keine Bürgschaft für innere Anschauung des Inhalts ist. Irrig ist freilich andrerseits die Anschauung, die Erarbeitung einer wirklich sinngetreuen und sprachlich vollbefriedigenden Übersetzung in die Muttersprache bedeute als geistige Leistung nicht viel: daß sie im Gegenteil eine komplizierte Bemühung einschließt und eine gute Probe der erzielten Allgemeinbildung ist, wird z. B. auch von THIERGEN anerkannt.

Eine sehr ungünstige Vorstellung von der Kunst der erklärenden Behandlung wertvoller Schriftwerke würde man erhalten, wenn man von der Beschaffenheit vieler Anmerkungen in französischen Schulausgaben, so wie sie noch immer oder immer von neuem sich darstellen, schließen wollte. Es wäre leicht, daran eine vernichtende Kritik unter Anführung zahlreicher Beispiele zu üben. Hier mag diese kurze Andeutung genügen. [Eine Besserung der Sachlage glaubt HAUSKNECHT RJb. 1914 feststellen zu können.] — Ebenso kann man in Beziehung auf die zu den einzelnen Schulschriftstellern ausgegebenen Sonderwörterbücher nur frühere Klagen wiederholen. Auch HAUSKNECHT fordert in den Jahresberichten andere, minder mechanische Prozesse der Wortdeutung und Wortaneignung. — Daß mit den französisch gehaltenen Anmerkungen und insbesondere auch Wortdeutungen der neueren „Reformbibliotheken" oder gleichartiger Ausgaben auch eine bestimmte neue Gefahr sich auftut, kann nach neueren Eindrücken nur wiederholt betont werden: leicht werden diese Anmerkungen sich erst recht von jeder Tiefe fernhalten und nicht selten die Schüler nur im Kreise herumführen.

Es ist gewiß sehr schwer, die Kommentierung immer befriedigend zu gestalten. Aber muß denn überhaupt so vieles gedruckt werden, was der Person des lebendigen Lehrers zu überlassen wäre oder auch die Schüler allmählich selbst finden sollen? Wenn z. B. bei einer Ausgabe des *Avare* Kapitel dem Texte vorgedruckt werden wie *Analyse de l'Avare, Action de l'Avare, les Caractères de l'Avare, Originalité de l'Avare* usw.: steht dann nicht eine bloße Abrichtung des Schülers bevor? Übrigens wünsche ich meinerseits schon die gegenwärtig allen Dichtwerken vorgedruckte Verslehre hinweg, um mit den Schülern die nötigen Erkenntnisse bei der Lektüre allmählich zu erarbeiten. Das Schulbuch kann sehr wohl der Feind des Lehrers werden, ebenso wie ein sehr fragwürdiger Freund des zu bildenden Schülers. Wirkliche Reformmethode muß niemals nach alter Schulmanier am Buchmäßigen kleben. — [Scherls von KABISCH geleitetes Unternehmen der „Sprachenpflege" kann nur für die Zwecke freier Privatlektüre in Betracht kommen.]

Für die didaktische Behandlung von Poesie sei nach manchen neueren Eindrücken und Erwägungen darauf hingewiesen, daß hier von Zeit zu Zeit nicht bloß ein wirklich vorbildliches, der Poesie nicht entbehrendes Übertragen durch den Lehrer angezeigt ist, sondern statt dessen auch Vorlesen einer wohlgelungenen deutsch-poetischen Wiedergabe, einer wirklichen Nachdichtung, wie es uns daran ja in vielen Fällen nicht fehlt. Sie ist vielleicht doch das beste Mittel, für die fremde Poesie als Poesie Verständnis zu wecken. An Schillers Übersetzung von RACINES Phädra z. B. ließe sich viel interessante Beobachtung über das Verhältnis klassisch-französischer und deutscher Verssprache anstellen; ebenso an Goethes Übersetzung von VOLTAIRES *Mahomet* und *Tancrède*. (Die letztere Gegenüberstellung habe ich im Jahrgang 1877 des Archivs für neuere Sprachen ausgeführt.)

II. Der Wortschatz.

102. Bedeutung und Maß. Der naivsten Anschauung gilt als Erlernung einer Sprache die Aneignung ihrer zahlreichen Wörter; aber auch die reifste Auffassung von den Zielen und Wegen der Spracherlernung kann nicht umhin, der Erwerbung einer reichlichen Wortkenntnis eine bedeutungsvolle Stelle im Gesamtplan zuzuweisen. Das Fehlen des erwarteten Vorrats am Ende eines längeren Unterrichtskursus bildete stets einen der natürlichen Vorwürfe gegen den Betrieb dieses Unterrichts, und man setzt dieser Forderung jetzt nicht mehr den Hinweis auf die höheren formalen Ziele des Sprachunterrichts entgegen. Des Wortschatzes bedarf, wer in der Sprache reden, schreiben, oder auch nur lesen will. Aber auch hier muß, so ernst wir die Beschäftigung mit der Sprache nehmen wollen, doch wieder die Beschränkung auf erreichbare Grenzen eintreten.

Wonach soll das Maß sich bestimmen? Man kann den Zufall walten lassen, der ja mit Lektüre und Übungsmaterial einen nicht verächtlichen Vorrat von Wörtern liefern mag, und die Ergänzung dann dem späteren Bedürfnis überlassen. Aber die konkretere Gestaltung der Ziele hat die Forderung planmäßig abgegrenzter Worterlernung mit sich gebracht. Die Frage bleibt nun, welches der wünschenswerte Kreis sei und wie er am besten erworben werde.

Der erstere Teil dieser Frage nötigt zu einer Klärung. Wortkenntnis bedeutet nicht immer dasselbe: man kennt viele Wörter so, daß man sie, wenn im Zusammenhang der geschriebenen Rede entgegentretend, nach ihrer Bedeutung wiedererkennt; andere so, daß man ihre Bedeutung in jedem Falle zur Verfügung hat; wieder andere auch so, daß man sie selbst richtig trifft und einsetzt, wo sie am Platze sind; und noch andere in der Art, daß sie jederzeit dem Munde wie der Feder zur Verfügung stehen und ohne Besinnen, ohne irgendein Maß von Reflexion in fließendem Zusammenhang mit andern gebraucht werden. Wir haben also einen Unterschied von rezeptiver und produktiver Wortbeherrschung, und bei jeder zwei Grade. Der zur steten Verfügung stehende, dem Munde oder wenigstens der Feder geläufige Vorrat darf sehr viel enger sein als jener andere und ist das selbst innerhalb der Muttersprache. Aber gewisse Gebiete muß dieser Vorrat wirklich umfassen. Wir rechnen dahin nunmehr mit Bestimmtheit nicht bloß alle die gewöhnlichen abstrakten Ausdrücke, Substantive oder Verben, und einen ausreichenden Vorrat an Adjektiven und Adverbien zur Charakterisierung, nebst sämtlichen gebräuchlichen Formwörtern (Konjunktionen und Präpositionen), sondern auch die geläufigsten konkreten Ausdrücke des täglichen Lebens, deren Menge im ganzen allerdings schon recht groß ist, wenn nicht im einzelnen Falle Lücken jeden Augenblick erscheinen sollen.

103. Die Aneignung. Die Frage ihrer Aneignung gerade ist die schwierigste, denn das Übrige bringt eher der normale Verlauf des Unterrichts von selber mit sich. Der Modus, täglich eine gewisse Anzahl von Vokabeln lernen zu lassen und sie durch strenges, rasches, mannigfaches Abfragen zu befestigen, durch Wiederholung dieser Kontrolle die einzelnen gegenwärtig zu halten, kann uns pädagogisch nicht genügen.[1]) Auch eine ge-

[1]) Man findet mitunter schöne Berechnungen, wie viel neue Wörter etwa in jeder Stunde oder Woche gelernt werden können und wie rasch sich das zu erfreulichen Zahlen

legentliche Gruppierung nach sachlichen Gesichtspunkten oder nach etymologischer Zusammengehörigkeit kann nicht das eigentliche und Hauptmittel bilden, und die letztere ist mehr ein Mittel zur Wiederholung und vielleicht Ergänzung, als zur Aneignung; die erstere ist nur so weit von Wert, als zugleich die rechte Verwebung in sprachlichem Zusammenhang stattfindet.

In der Darbietung der Vokabeln in einem lebendigen Zusammenhang werden wir das wertvollste Mittel zu ihrer rechten Aneignung sehen müssen, denn dabei ist die wirkliche Erfassung des Wortsinns, die Empfindung des Gehaltes viel lebendiger und leichter. Dieser Zusammenhang muß nicht etwa, wird aber doch vorwiegend ein literarischer sein. Dabei ist es nicht zu verpönen und wohl kaum zu entbehren, daß Texte ausdrücklich konstruiert werden, in welchen die aus einem bestimmten Sachgebiet in Betracht kommenden Wörter sich reichlich und in natürlicher Verbindung vorfinden, und die neueren Elementarbücher oder auch die weitergehenden Lesebücher enthalten ja auch derartige Stücke meist in größerer Auswahl. Pädagogisch erfreulicher sind natürlich solche Texte, die auch außerdem (erzählend oder schildernd) Wert beanspruchen können, und auch an solchen fehlt es ja nicht. Neben die literarische Einverwebung tritt dann der Anschluß an die sinnliche Sachanschauung. Gerade diesem Zwecke vor allem, der Übermittlung des nötigen Wortschatzes, dienen die nun so weithin eingeführten „Anschauungsbilder“. Mit Genugtuung läßt sich wahrnehmen, einen wie umfassenden Wortvorrat das jugendliche Alter an der Hand dieses Mittels in kurzer Zeit sich aneignet. Wie der Anschauung im Bilde für manche Fälle die der Gegenstände selbst sich anreiht, ist oben besprochen. Die Gefahr allerdings, daß von den auf diesem unmittelbaren Wege angeeigneten Wörtern der größere Teil rasch wieder verloren werde, bleibt groß genug. Es gilt deshalb einmal, nicht gar zu viel in dieser Weise aneignen zu wollen, und dann, Wiederholungen auch auf den höheren Stufen nicht zu versäumen.

Die Kunst der rechten praktischen Behandlung ist überhaupt das zweite Mittel, um Vokabelkenntnis zu sichern. Häufigere Wiederholung desselben Stoffes bildet nur eine, und die selbstverständlichste, der Aufgaben. Daß die Wiederholung mit wechselnder Gruppierung, daß sie in immer rascherem

---

summiere, welcher Besitz am Ende des ersten und gar am Ende des zweiten oder dritten Schuljahrs erworben sei! Selten kann das in Wirklichkeit so durchgeführt werden, selten wird wirklich der ganze Vorrat gegenwärtig gehalten, und immer schwerer wird es, das Tempo für den Zuwachs inne zu halten, teils nach psychologischen Gesetzen und teils unter dem Druck der sonstigen Anforderungen. Anzufechten ist darum dieses ganze Bemühen nicht: gerade für die konkreten Sachgebiete muß das frische Gedächtnis der früheren Jahre ernstlich in Anspruch genommen werden. Aber ein unvollkommenes Mittel bleibt alles isolierte Vokabellernen. — Daß der Lehrer des Französischen bei den Schülern gelegentlich mit der Verwechslung ähnlich klingender Wörter zu kämpfen hat, mit falschen Neubildungen, mit dem Einfluß des Wortschatzes und der Wortgestalt aus verwandten Sprachen, mit allzu unbefangener Benutzung der Form unserer Fremdwörter (wie Offerte, Fallissement, Retirade), ist bekannt und begreiflich. Gelegentliche Warnungen nicht bloß, sondern auch ausdrückliche Gegenüberstellungen werden sich deshalb aufdrängen. Wie breit das Gebiet dieser naheliegenden Verfehlungen im ganzen doch ist, kann ein Blick in Scherffigs „Antibarbarus“ S. 106 ff. lehren; und wie viel schließlich doch trotz aller üblichen Polemik gegen die „Quisquilien“ dazu gehört, in der fremden Sprache auch nur elementare Sicherheit zu haben, kann man sich hier klar machen. [Wörter wie *figure*, *vestiaire*, *restaurant*, *gilet*, *rez-de-chaussée*, *délicatesse*, *gourmet* bedürfen aus bekannten Gründen besonderer Einprägung.]

Tempo zu erfolgen habe, versteht sich ebenfalls. Mitunter mag es sich empfehlen, auch bei den Wiederholungen die Schüler nicht bloß rezeptiv oder reproduktiv sein zu lassen, sondern ihnen selbst Beispielbildung, Frageformung u. a. aufzuerlegen. Überhaupt sind ja die Wörter möglichst wenig abgesondert zu fragen und zu geben, vielmehr möglichst in sinnvollen Verbindungen. Endlich wirkt zu ihrer energischen Erfassung die gesamte Lebendigkeit des Betriebs, nicht bloß die äußere, sondern auch die geistige. Kommt z. B. die Lektüre nicht eigentlich über mattes Hinschleppen an gedruckten Buchstaben hinaus, wird der Text nicht als ganzer sinnlich und geistig lebendig, so haften naturgemäß auch weder die einzelnen Begriffe noch die Formen, in die eingekleidet sie auftreten.

104. Erweiterung der Aufgabe. Übrigens sollte man bei dem Thema „Wortschatz“ nicht immer bloß an die Erwerbung und Verfügbarkeit der einzelnen Bezeichnungen denken, sondern doch auch an ein etwas innerlicheres Verhältnis zu den Wörtern, ein etwas stärkeres Interesse für ihr Leben und ihre Beziehungen.[1]) Die „Onomatik“ ist ein Gebiet, das hinter der allmählich zu einer ziemlich einseitigen Herrschaft gelangten Grammatik lange Zeit zu sehr vernachlässigt worden ist. Die oben vorübergehend erwähnte Aufgabe der Zusammenstellung sachlich oder etymologisch zusammengehöriger Wörter sollte man sich nicht bloß behufs Einprägung stellen, sondern auch um der damit verbundenen geistigen Anregung willen; es ist nicht schwer, den Schülern an diesen Zusammenstellungen Interesse einzuflößen. Man wird sich damit seines Besitzes bewußt, unterscheidet das Mannigfaltige, kommt auch gewissen Gesetzen auf die Spur. Synonymisches und vielleicht Sprachgeschichtliches wird schon mit berührt, um auf der oberen Stufe bestimmter ins Auge gefaßt zu werden; auf den unteren wird die Sammlung des zu einem Sachgebiet Gehörigen das Wichtige sein, namentlich auch praktisch wichtig, damit beim Gespräch über ein solches Sachgebiet das eine Wort das andere ins Bewußtsein zieht. Etymologische Zusammengehörigkeit ist natürlich gerade beim Französischen lange nicht so durchsichtig und so reichlich wirksam wie etwa beim Griechischen oder auch Lateinischen, aber umfassende Gruppen lassen sich doch auch hier sammeln. Man denke an *courir, cours, course, le courant, couramment, coursier, concourir, concours, recourir, recours, secourir, secours, parcourir, encourir;* oder an *tourner, tour, tournée, tourneur, tournant, tournement, tournoi, tournoyer,* nebst *tourniquet, tournesol, tournebroche.*[2])

Und wie damit ein gewisser Blick in die Wortbildung und selbst Wortgeschichte eröffnet wird, so wird es doch auch nicht anzufechten sein, wenn der Lehrer dann und wann einmal für einen Augenblick das semasiologische Gebiet betritt und also die Wortbedeutungen berührt, wie sich dazu die Gelegenheiten doch von selbst darbieten. Man denke an Bedeutungswand-

[1]) [Als Hilfsmittel für den Lehrer kommt in Betracht J. E. Pichon, Leçons Pratiques de Vocabulaire, de Syntaxe et de Lecture littéraire ([2] Freiburg i. Br. 1917, Bielefeld). Vgl. auch Krüper, Französ. Vokabeln als Mittel zur kulturgeschichtl. Belehrung, in Zeitschr. für französ. und engl. Unterricht 1915; v. Mohr, Zur Frage der etymologisch-kulturgeschichtl. Wortbetrachtung in den modernen Fremdsprachen (Frauenbildung 1913).]

[2]) Vgl. des Verfassers zu § 8 angeführten Aufsatz „Das Verhältnis der alten und der neueren Sprachen im Unterricht.“

lungen wie bei *poison, gêner, maison, viande, seigneur, danger, traire, prude, artisan, la bonne, belle-mère, bonhomme:* die Abschwächung der Kraft, die Verschiebung ins Harmlose, die euphemistische Verwendung, die Verengerung oder Erweiterung und noch manche sonstige Art der Verschiebung wird zum Bewußtsein kommen, und jede derartige Erkenntnis kommt dem Verständnis für Sprach- und Seelenleben überhaupt, also der allgemeinen Bildung, zugute. Indessen auch gerade für das Verständnis der französischen Sprache und des französischen Wesens dient es, wenn ein Wortgebrauch beachtet wird wie der von *désolé, abîmé, terrassé, charmé, enchanté, adorer, heureux, monde* usw.

Doch auch innerhalb der üblichen Unterrichtsbahnen fügen sich der Aufgabe der Erwerbung des rechten Wortschatzes zwei weitere an: zur „Phraseologie" geht es auf dem Weg der Synthese, und auf dem der Analyse zur Synonymik. Die erstere hat ein Teilgebiet der Stilistik zu bilden; die letztere erfordert einige besondere Betrachtungen.

* Über die Wichtigkeit der Pflege des Wortschatzes [, die für das Gesamtgebiet des Sprachunterrichts z. B. A. Matthias, Erlebtes und Zukunftsfragen (Berlin 1913, Weidmann) S. 249 ff. vortrefflich betont,] sind auch neuerdings weitere Stimmen laut geworden; man kommt allmählich allgemeiner zu dem Bewußtsein nicht nur von der praktischen Unentbehrlichkeit, sondern auch dem nicht geringen pädagogisch-didaktischen Werte dieses Gebiets. dem schon Mager (unter der Bezeichnung Onomatik) ein besonderes Interesse widmete und besonderen Wert abzugewinnen hoffte. Nach Thiergen bleibt „Grundlegung für jeden freien schriftlichen und mündlichen Gedankenausdruck die Erwerbung eines möglichst reichen und wohlgeordneten, stets zur Verfügung stehenden Wortschatzes". Daß gerade auch das zur-Verfügung-Stehen bei einer lebenden Sprache von besonderer Wichtigkeit ist, darauf ist auch sonst hingewiesen worden. Wie schon oben in § 102 von rezeptiver und produktiver Wortbeherrschung die Rede ist, so hat neuerdings — dasselbe meinend — M. Walter einen passiven und einen aktiven Wortschatz unterschieden (Münchener Vortrag 1906, Elwert 1907). Noch genauer habe ich in meinem Aufsatz „Einige Gedanken über Wortkunde" (Festschrift zum Neuphilologentag in Hannover 1908) zu scheiden versucht, nämlich zwischen dem überhaupt Wiedererkannten und dem unverzüglich Wiedererkannten, ebenso zwischen dem überhaupt Verfügbaren und dem stets unmittelbar Präsenten, wobei jedesmal noch die Verfügbarkeit für die fließende Rede und für den ruhigen schriftlichen Ausdruck zu trennen wäre.

Sicher denkt heute kein verständiger Lehrer mehr daran, beliebige Reihen von Vokabeln isoliert memorieren zu lassen und isoliert abzufragen, um allmählich durch eine ganz äußerliche Berechnung zu einem zahlenmäßig breiten Besitz zu gelangen. Die Einverwebung der Wörter in einen Zusammenhang und auch das Abfragen in lebendigen Verbindungen gelten als das pädagogisch Vernünftige und Erfolgreiche. Die Zubereitung von Lesestücken zum Zweck der Darbietung eines konkreten Wortschatzes hat sich (wesentlich für die ersten Stufen) längst durchgesetzt. Die Wahl bestimmter Schriftwerke zur Klassenlektüre um des darin enthaltenen, namentlich technisch-wissenschaftlichen Wortschatzes willen kann nur etwa zwischendurch Platz greifen. Auf die Verwendung von Anschauungsmitteln zum Zweck des Wortvorrats braucht hier nicht nochmals die Rede zu kommen. Daß einige Fachleute, z. B. v. Sallwürk und mehr noch Gouin, den Wortschatz im Zusammenhang mit der inneren Anschauung bestimmter und natürlich möglichst mannigfacher Vorgänge des Lebens zu erarbeiten wünschen, ist ebenfalls schon berührt worden. Aber auch neue Vokabularien sind in der letzten Zeit dargeboten worden, deren Benutzung man sich zu Repetitionszwecken etwa auf abschließenden Stufen denken mag. Daß die so zusammengestellten oder auch durch lebendiges Zusammenwirken im Unterricht aufgereihten Wortmengen dann zum Material für freie Sprechübungen werden können, versteht sich. Zum Präsenthalten sowie zur Ergänzung des gewonnenen Wortvorrats manchmal neben sachlicher auch etymologische Zusammengehörigkeit zu benutzen und möglichst große Reihen zustande zu bringen, wird z. B. auch von Thiergen sehr empfohlen: doch gehen seine Reihen unverkennbar zu weit, setzen zu viel entlegenere sprachliche Kenntnisse voraus, und weder Interesse noch Gedächtnis werden dafür ausreichen.

J. Nebengebiete des Unterrichts.

a) Synonymik.

105. Bedürfnis und Bedenken. Ohne eine gewisse Sicherheit in der Unterscheidung des begrifflich nahe aneinander Grenzenden ist nur eine rohe Sprachkenntnis und auch nur ein untergeordnetes Sprachkönnen vorhanden, wobei mannigfache Schiefheiten und Verfehlungen unausbleiblich sind. Die Synonymik pflegt deshalb längst ausdrücklich zu den Unterrichtsaufgaben gestellt zu werden und wurde auch als Prüfungsgegenstand beliebt. Gleichwohl kann ihre Behandlung jedes bildenden Wertes bar sein. So, wenn die Unterscheidung von außen, auf dogmatischem Wege, herangebracht wird, wenn die Inhaltsbestimmungen einfach formuliert und nachgesprochen werden. Ist doch das Wesen des Wortinhalts vielfach überhaupt gar nicht begrifflich zu bestimmen, da es oft Gefühlsnüancen sind, die die Wörter scheiden, und ist doch auch ihr Inhalt oft verschieden je nach der Verbindung, in der sie vorkommen. Und die Verfolgung der Sache bis in ihre eigentliche Tiefe würde weit über den Bereich der Schule hinausführen.

106. Normen für Auswahl und Aneignung. Zwei Normen werden deshalb Geltung haben. Zunächst die Beschränkung auf das Einfache und Zugängliche sowie das Verwendbare. Und zweitens das Findenlassen durch die Schüler selbst. Was die letztere Forderung betrifft, so ist ein gewisses Maß von Spracherfahrung nötig, ehe sich ein Gefühl für die Unterschiede entwickelt haben kann. Zu Hilfe kommen bald Etymologie und Wortbildung, bald die Analogie einer anderen Sprache. So ist unter den französischen Ausdrücken für das deutsche „Beute“ *dépouilles* für Lateinschüler sofort durch *spolia* klar gestellt, *citoyen* Bürger durch *civitas*, *morceau* durch *mordere*, *repos* (im Unterschied von *tranquillité* und *calme*) durch *reposer*, und ebenso einfach *ascendant, universel, fameux, empressement, frontière, supprimer* u. a., jedes inmitten der das gleiche deutsche Wort mit vertretenden französischen Gruppe. Die natürlichste Stätte für die Belehrung oder besser für die gemeinschaftlich zu findende Klärung wird die mündliche Betätigung in der fremden Sprache sein mit alle den Augenblicken, in denen Unsicherheit oder Zweifel sich zeigt oder Fehlgriffe sich andeuten. Außerdem, da doch selbst geschickte Unterrichtsführung nicht allen Fehlern vorbeugen kann, auch die Korrektur schriftlicher Arbeiten. Wo die Lektüre, wie es doch zuweilen vorkommt, durch nahes Aneinanderrücken synonymischer Ausdrücke das Verhältnis ihres Inhalts deutlich erkennen läßt, soll auch diese Gelegenheit nicht versäumt werden.[1]) Daß Beispiele dieser Art, wenn kurz genug, dem Gedächtnisse eingeprägt werden, ist offenbar wünschenswert; in andern Fällen mögen auch selbstgebildete typische Sätze sich empfehlen. Einen breiten Raum darf übrigens das Suchen und Feststellen innerhalb des Gesamtunterrichts nicht beanspruchen; es darf nicht Liebhaberei des Lehrers, nicht zu viel Gerede darf gemacht werden, weder

[1]) In meiner Schrift „Zur Förderung des französischen Unterrichts“ führte ich als Beispiel folgende Stelle aus LANFREYS Geschichte Napoleons an: *Les deux pouvoirs qui avaient rempli le moyen âge de leurs luttes, étaient replacés face à face; . . . mais l'un était armé d'une puissance matérielle incalculable, l'autre n'était qu'un souvenir.* Aehnliche Fälle sind nicht ganz selten.

deutsch noch französisch; die Entscheidung mag im Streben nach Knappheit und Bestimmtheit etwas hinter der streng wissenschaftlichen Wahrheit zurückbleiben. Nur wo diesem (wie anderem) Wissen ein ansehnliches sprachliches Können gegenübersteht, darf das erstere sich sehen lassen; im andern Falle erscheint es als eine Art von verstimmender Superklugheit.

107. Gruppen und Kreise. Um auf die stoffliche Auswahl zurückzukommen, so sei vorausgeschickt, daß die jugendliche Gedankenlosigkeit der Schüler nicht selten eine ausdrückliche Begriffsunterscheidung auch in solchen Fällen nötig macht, wo nur Gleichklang des deutschen Wortes zum Verwechseln von begrifflich ganz auseinanderliegenden Ausdrücken führt, wie denn gelegentlich nicht bloß *conseiller* und *deviner*, *sexe* und *race* verwechselt werden, sondern noch Schlimmeres sich einstellt, z. B. (nach Erfahrungen der Wirklichkeit) der Tausch von *institution* und *remboîtement* (= Einrichtung!) oder *prix d'honneur* und *véronique* („Ehrenpreis“) oder englisch *to represent* und *to sprain* („vertreten“). Aber auch bei einer ferneren Schicht von Wörtern liegt zwar für das Gefühl des Gereiften der Sinnesunterschied ganz klar zutage, und doch bedürfen die Schüler, deren Begriffsleben immerhin an den Wortvorrat der Muttersprache außerordentlich gebunden ist, der ausdrücklichen Aufhellung. Mag man diese Gruppe als Stümper-Synonyma[1]) aus der wirklichen Synonymik ausscheiden, für die lernende Jugend bilden sie gerade das wichtigste Material. Es gehören dazu: *prendre—accepter* annehmen, *conclure—résoudre* beschließen, *exister—consister—persister* (nebst *insister* und *subsister*) bestehen; *destiner—décider* und *déterminer* bestimmen; *employer—se servir de—avoir besoin de* brauchen; *déclarer—expliquer* erklären; *léger—facile—aisé* leicht; *emprunter—prêter* leihen; *chose—cause* Sache; *lourd—difficile* schwer usw.

Kaum minder elementar oder doch zweifellos abgegrenzt ist das Verhältnis bei einer weiteren Gruppe, deren Verwechslung nur nicht mit Notwendigkeit so grob empfunden werden muß, nicht unbedingt eine starke Sinnentstellung oder Sinnlosigkeit ergibt. So etwa: *pressentir—se douter* ahnen, *vieux—ancien—antique* alt, *étendue—extension* Ausdehnung, *proie—butin* Beute, *citoyen—bourgeois* Bürger, *sérieux—grave* ernst, *fin—but—extrémité—terme* Ende, *faute—défaut* Fehler, *suivre—succéder* folgen, *limite—frontière—confins* Grenze, *bonheur—fortune* Glück, *entendre—écouter* hören, *an—année* Jahr, *puissance—pouvoir* Macht, *moyen—remède* Mittel, *personne—personnage* Person, *tranquillité—calme* Ruhe, *langue—langage* Sprache, *morceau—pièce* Stück, *opprimer—supprimer* unterdrücken, *cause—raison—motif* Grund, *poursuivre—persécuter* verfolgen, *quitter—abandonner—délaisser* verlassen, *devancer—précéder* vorangehen, *choisir—élire* wählen, *chemin—voie—route* Weg, *œuvre—ouvrage* Werk, *sauvage—farouche—féroce* wild, *mot—parole* Wort, *prodige—miracle—merveille* Wunder.

In allen diesen und ähnlichen Fällen bleibt die bestimmte Unterscheidung einfach genug, läßt sich kurz formulieren, hat rein begriffliche Bedeutung. Fast noch bestimmter als die vorgenannten, ganz wesentlich dem abstrakten Gebiete angehörigen treten die Ausdrücke auf dem Gebiet der

[1]) [Sie gehören in das von K. Friesland, Franz. Schülerfehler. Lexikalisches Hilfsbuch für ältere Schüler und Schülerinnen (Hannover 1912, Gödel) behandelte Gesamtgebiet.]

konkreten Dinge auseinander. Und hier muß ausdrücklich darauf hingewiesen werden, daß entsprechend der ganzen gegenwärtigen Gestaltung unseres Unterrichtszieles dieses Gebiet der konkreten Dinge auch auf dem Felde der Synonymik nicht versäumt, nicht hintangesetzt werden darf. Es müssen also nicht bloß vereinzelte und alltägliche Ausdrücke wie *poil—cheveu—crin, poison—venin, chair—viande, fabrique—manufacture, volume—tome, savant—érudit* nebst Eigenschaftswörtern wie *fin—menu—mince—délié—grêle* oder Zeitwörtern wie *rompre—casser—briser*, sondern wirklich noch zahlreiche andere nach und nach bestimmt zur Sprache kommen. Verwechslung der Bezeichnungen gerade auf dem konkreten Gebiete macht in besonderem Grade den Eindruck der Stümperei, mehr als das Nichtwissen eines alltäglichen Ausdrucks.

Um die berührte Gruppe aber oder jenseits derselben lagert sich erst die unendliche Zahl der eigentlichen „Synonymen", deren Verhältnis zwar auch formuliert werden kann, im wesentlichen aber durch das Sprachgefühl erfaßt und festgehalten und in der lebendigen Sprache oft frei und subjektiv behandelt wird. Aus diesem Bereich haben im ganzen doch nur die sehr einfachen Reihen Raum in der Schule. Zum Beispiel: *penser—songer—rêver, crainte—peur—appréhension, reconnaissance—gratitude, zèle—empressement, fier—orgueilleux—hautain, sévère—rigoureux—austère, consciencieux—scrupuleux, oser—hasarder—risquer, forcer—contraindre—obliger*. Gehören diese Beispiele vorwiegend dem psychologisch-ethischen Gebiete an, so wird dies freilich das für uns wertvollste sein, und Klärung innerhalb der fremden Sprache ist hier zugleich begriffliche Klärung überhaupt.[1])

108. Winke für die Behandlung. Daß im vorstehenden stets vom deutschen Worte ausgegangen ist, wird wohl denen Anstoß geben, die möglichst wenig Anknüpfung an die Muttersprache wollen. Aber auf diesem Gebiete gerade dürfte das leichte Preisgeben jener Handhabe sich rächen; durch Umschreibung in der fremden Sprache zur Anschauung zu führen, wird meist viele Worte kosten und oft von zweifelhafter Wirkung bleiben. Natürlich können ja die Lehrer sich auf knappe Unterscheidungen nach den vorhandenen französischen Wörterbüchern oder synonymischen Werken vorbereiten und werden das mit Recht reichlich tun: aber die Übermittlung von Fertigem läuft dann wieder auf Abrichtung hinaus. Etwas besser wirken immerhin geschickt gewählte oder gebildete Mustersätze; und in nicht wenigen Fällen erfolgt die Klärung bequem durch den Gegensatz (*lourd—léger, sauvage—civilisé* etc.),[2]) [am besten aber, wo irgend möglich, durch Klarstellung der Etymologie].

Wünschenswert ist — nicht, daß auch für diese „Disziplin" ein Hilfsbuch eingeführt werde (wir könnten das nur schädlich finden), wohl aber daß innerhalb der einzelnen Schule eine feste Vereinbarung für die Fach-

[1]) In meinem oben erwähnten Aufsatz „Einige Gedanken über Wortkunde" habe ich insbesondere vor jeder oberflächlich selbstzufriedenen Auffassung des Wortinhaltes gerade auf dem weiten psychologischen Gebiete warnen und zu vertiefter Unterscheidung anregen wollen.

[2]) Man versäume auch nicht, neben den mehr literarischen Ausdrücken die familiären für die regelmäßigsten Begriffe gegenwärtig zu halten, also *se mettre à* neben *commencer*, *faire voir* neben *montrer*, *je vais écrire* neben *j'écrirai* usw.

lehrer bestehe über den Umfang des Stoffes und etwa auch über seine Verteilung auf die Stufen, namentlich aber über die Auffassung der Synonyma selbst. Ein Arbeiten der Lehrer neben- oder gegeneinander (und praktisch geht das erstere leicht in das letztere über) ist unentschuldbar.

109. Freiere Zusammenstellung. Schließlich muß auch nicht alles zu formulierender Unterscheidung gebracht werden, was sich als synonym aufführen läßt. Zusammenstellungen mögen eben auch — wir kommen damit auf oben beim Wortschatz Angedeutetes zurück — mehr um ihrer selbst willen erfolgen, um des vorhandenen Reichtums sich bewußt zu werden, um die Nüancen[1]) des Sinnes mehr fühlen als ausdrücken zu lassen oder auch um zum Vergleichen und Unterscheiden nur anzuregen. So lassen sich etwa sammeln: *fort—rigoureux—puissant—intense—énergique; faible—débile—frêle—délicat—fragile—caduc—infirme—impuissant—défaillant—languissant; brillant—éclatant—luisant—reluisant—étincelant—resplendissant—flamboyant—rayonnant—radieux—splendide—superbe; redoutable—formidable—effroyable—épouvantable—terrible—horrible; détestable—abominable—exécrable; diminuer—décroître—se flétrir—disparaître—s'évanouir.* Wenn für solche Reihen, deren Glieder sämtlich je eine annähernd identische Vorstellung spiegeln, die Handbücher der Synonymik saubere Unterscheidungen geben, so kann in unserer Sphäre auf wortmäßige Distinktion meist verzichtet werden. Noch einmal: was hier nicht zur Beherrschung der Unterschiede führt, dient dann wenigstens jenem andern, auch seinerseits schätzbaren Ziele, dem Zusammen- und Gegenwärtighalten des Wortschatzes.

* Noch immer scheinen die verschiedenen Auffassungen von dem, was die Synonymik im Unterricht sein soll, nicht ganz ausgeglichen. Fast sieht es so aus, als ob man hier und da doch noch ein positives Wissen als opus operatum schätze. Nur sofern ganz konkrete Sinnunterschiede in Betracht kommen, kann ein bereitliegendes Wissen zum Ziel genommen werden. Thiergen will, ohne Unterscheidungen wie die obigen zu machen, zu rascher Erledigung der wichtigsten Synonyma in geschlossener Folge nach alphabetischer Ordnung eine Anzahl Stunden angesetzt wissen und verlangt wenigstens in der Grammatik ein Kapitel über Synonymik, da sonst ein zeitraubendes Nachschreiben nötig werde. Ein anderer Fachmann wünscht ausdrücklich eine eigene Stunde in Prima mehr, damit Synonymik getrieben werden könne, ohne deren Kenntnis kein gediegenes Sprachkönnen vorhanden sei. Es fehlen neben den z. T. weiter erscheinenden älteren auch neuere literarische Zusammenstellungen nicht. Darüber urteilt Hausknecht (Jahresberichte über 1906/7): „Synonymiken als selbständige Bücher empfehlen sich für die Schule ebensowenig wie die selbständigen Einzelwörterbücher.“ Und Galle schreibt in den Lehrproben: „Für Synonymik ist die Muttersprache am geeignetsten; und doch erheischt diese Wissenschaft auch in den neueren Sprachen Pflege, nicht in zeitraubender Begriffsfixierung, auch nicht — so wenig wie die Phraseologie — an der Hand besonderer Sammlungen, sondern als Nachtrag namentlich zur Lektüre auf Grund von Betrachtungen, Vergleichungen und Erwägungen.“ — [Zur Homonymik vgl. u. a. W. Schumann, Der Gleichlaut im Französischen (Marburg 1909, Elwert).]

b) Stilistik.

110. Grundsätzliches. Natürlich muß dem, der französisch schreiben soll, und zwar nicht bloß grammatisch richtig, sondern auch sonst sprach-

[1]) [Beherzigen möge man dabei folgenden Ausspruch eines französischen Fachmannes (L. Flot in Buissons Nouveau Dictionn. de Pédagogie): *„demander à l'élève de remplacer un mot par son synonyme dans un texte bien écrit est d'une piètre pédagogie; cela revient en somme à proposer de remplacer un terme exact par un terme approché ou inexact; car il n'existe pas en français deux mots exactement synonymes et susceptibles d'être toujours employés l'un pour l'autre.“*]

richtig, so daß es nicht als Verrenkung erscheint, Anleitung hierzu gegeben werden, die eben auch über die Regeln der Grammatik hinausgeht. Die bloße Darbietung des Vorbildlichen wird die erwünschte Wirkung nur haben, wenn sie sehr reichlich und andauernd erfolgt, wenn das Vorgeführte auch ziemlich unmittelbar vorbildlich werden und nachgeahmt werden kann und wenn natürliche Empfänglichkeit für Stil, für den Geist fremder Formen als persönliche Gabe hinzukommt. Was andere dem fremden Stile im großen und im kleinen abgesehen haben, darf dem neu herzutretenden Lehrling zugute kommen.

Man kann sich diese Hilfe auf dreierlei Art geleistet denken. Auf eine verhältnismäßig mechanische: indem feste Phrasen übermittelt werden, nebst allerlei formelhaften Übergängen und ähnlichem Material. Dann auf eine geistigere: indem mannigfache einzelne Eigentümlichkeiten des französischen Ausdrucks namentlich in Abweichung vom deutschen festgestellt werden, also eine Art Elementarstilistik geboten oder geschaffen wird. Und endlich: indem die großen Züge des französischen Stils, der eigentliche Geist französischer Darstellung aufgehellt wird. Das erste, tiefststehende Mittel bieten seit langer Zeit unter verschiedenen Namen sich darstellende Hilfsbücher, und mitunter strebt auch der praktische Unterricht nichts anderes an; wird davon allein Gebrauch gemacht, so pflegt das Ergebnis ein peinliches Gemisch von einem deutsch oder einem überhaupt charakterlos gehaltenen Gesamttenor und darüber hin verteilten, starren und oft schief erscheinenden französischen Phrasen zu sein. Das dritte, geistigste der Mittel kann für sich schwerlich Wirkung tun, wenn nicht das zweite ihm voraus- oder zur Seite geht. Es ist also die Aufgabe, den Schülern jene sogenannte Elementarstilistik zu bieten, die denn allmählich, wenigstens an gewissen Punkten, in die höhere Stillehre einmünden wird. Gedruckte Zusammenstellungen dieses Stoffes fehlen nicht mehr; die in Ulbrichs Grammatik kann nur mit Dank anerkannt werden.[1])

Daß die Belehrung mehr gelegentlich als systematisch zu erfolgen habe, bedarf keiner Begründung. Gelegenheit aber ergeben sowohl die freien mündlichen Nachbildungen und Umbildungen französischer Texte wie auch die mündliche Übertragung aus dem Deutschen und ebenso die schriftlichen Arbeiten, zumeist die, in denen eben französischer Stil dargetan werden soll, die Aufsätze, bei Vorbesprechung wie Korrektur, doch natürlich auch schon die den Aufsätzen als Vorschule dienenden kleineren freieren Arbeiten. Es wird indessen nicht übel sein, wenn etwa einmal in jedem der letzten Schuljahre ein sammelnder Überblick über die erkannten Normen eingefügt wird; durch ein solches planvolles Aneinanderrücken wird desto größeres Interesse für alles einzelne gewonnen.

111. Gruppierung des Stoffes. Um anzudeuten, wie das Material sich gruppieren läßt und welcherlei Material überhaupt zu geben ist, kann man

[1]) A. Reum, „Französ. Stilübungen für den ersten Anfangsunterricht“ [2]1915 stellt zehn bestimmte Stilregeln auf, an die eine große Anzahl von Stücken in französischer Sprache angeschlossen ist, meist in Frageform den Stoff zu einem Aufsatz bietend. [Deplas „Kurze französische Stilschule“ (Heidelberg 1915, Groos) beruht auf der Nebeneinanderstellung deutscher Texte und ihrer Uebersetzungen ins Französische; ähnlicher Art sind Lucien Combes „Versions allemandes“ (Hannover und Leipzig 1913, Hahn).]

wohl scheiden zwischen mehr negativen Normen und mehr positiven, zwischen solchen, die eine Abwehr deutscher oder dem Deutschen naheliegender Ausdrucksmittel bedeuten, und solchen, die eigenartig französische Darstellungsmittel darbieten, wozu sich dann noch solche gesellen dürfen, die zur Schönheit des Ausdrucks schlechthin beizutragen vermögen. Dahin, daß der abwehrende, mit dem Deutschen rechnende Teil so gut wie überflüssig werde, wird es auch die geschickteste unmittelbare Einführung in die französische Sprache mit grundsätzlicher Vermeidung des Übersetzens aus dem Deutschen nicht bringen; wird nicht immer in Gedanken zuerst deutsch gearbeitet und dann übersetzt, so wird doch die Muttersprache keineswegs so sehr in den Hintergrund des Bewußtseins gedrängt, daß sie nicht mit ihrem Einfluß immer wieder die französische Darstellung gefährdet.

Es gilt also, um noch etwas genauer die zu behandelnden Gebiete zu scheiden, zunächst die Bekämpfung der Germanismen, im weitesten Sinne des Wortes, also alles dessen, was französisch unmöglich oder doch hart und mißlich sein würde, im Einzelausdruck, in der Phraseologie, in Bildern, in Anordnung und Verknüpfung. Neben die Bekämpfung des Unzulässigen tritt dann die Zusammenstellung solcher Mittel, durch die deutsche Ausdrucksformen tatsächlich zu ersetzen sind. Weiterhin aber ist zu erörtern, was der französischen Darstellung eigenartig ist im einzelnen, und namentlich was sie im ganzen charakterisiert. Und schließlich (d. h. natürlich zwischendurch) kommen die Normen des Wohlklangs, der Abwechslung, des angemessenen Tones, der Lebendigkeit, und dazu ausdrücklich für die Schule noch eine sehr schlichte, nämlich die der Einfachheit und Klarheit.

Vielleicht hält man statt dessen für rätlicher, zunächst mehr Grammatisches (erweiterte und verfeinerte Grammatik) ins Auge zu fassen, dann das mehr Lexikalisch-Phraseologische als ein Gebiet zusammenzuschließen, weiter das mehr Rhetorische, und endlich das allgemein Ästhetische. Und manche andere Einteilungen sind denkbar. Jedenfalls bleiben wohl die Grenzen zwischen den einzelnen Gebieten fließend.

112. Nähere Ausführung. Nehmen wir indes im Anschluß an jene unsere Einteilung und zu ihrer Erläuterung etliche Beispiele, und zwar großenteils nach Ulbrich. Am wenigsten bedarf es ihrer aus der ersten unserer obigen Rubriken, der der Unmöglichkeiten, der Germanismen, weil eben ihre Zahl unbegrenzt ist. Doch seien als recht gewöhnliche Vorkommnisse erwähnt: der unbefangene Gebrauch des Präsens im Sinne des Futurums, der der französischen Sprache nicht wie der deutschen eigen ist, die nachlässige Stellung zahlreicher Partikeln, die Versäumnis des einzuschiebenden Partizips in *une lettre adressée au roi, l'attaque dirigée contre ce fort,* die verfehlte Gruppierung verschiedener Adjektiva bei demselben Substantiv (eine nicht immer einfache, in der Tat auch logisch schulende Aufgabe), usw. Aus der zweiten Rubrik, Ersatz deutscher Ausdrucksmittel durch französische, sei angeführt: die Wiedergabe deutscher Substantiva auf er wie „Täter", „Träger" (*celui qui portait*), von substantivierten Partizipien wie „die Fliehenden" (*ceux qui fuyaient*), die verbale Umschreibung von Substantiven auf ung, der Ersatz abstrakter Substantiva durch Infinitive, durch Partizipien, durch Gerundien, durch Relativsätze, durch sonstige Neben-

sätze, der Ersatz schildernder Adjektiva durch Hauptwörter, wie in: „sein schnelles Vordringen“ *la rapidité de sa marche*, „ohne seinen energischen Widerstand“ *sans l'énergie de sa résistance*, die mannigfache Wiedergabe von zusammengesetzten deutschen Adjektiven und Substantiven, die Umschreibung von Adverbien durch Substantiva mit Präpositionen, der Ersatz von Adverbien durch Verba (*finir par faire* schließlich tun, *persister à faire, avoir coutume de faire, affecter*); dazu auch Einzelheiten wie „alle diese“ = *tant de, semblable* oder *pareil* = „solch, dieser“, mehrfaches Unglück“ *des malheurs*, usw.

In das dritte der bezeichneten Gebiete (eigenartige Ausdrucksformen des Französischen) gehört z. B.: die Verwendung eines besonderen Futurums neben dem gewöhnlichen in Gestalt einer Umschreibung mit *aller*, und eines zweiten Perfekts und Plusquamperfekts mit *venir de* (worauf schon S. 68 bei der Grammatik die Rede kam), ebenso die eigenartige Ergänzung des Verbalbegriffs durch *venir* oder *se trouver*, die Einschiebung von *voir*, ferner die verschiedenen Mittel der Hervorhebung eines bestimmten Begriffs aus dem Satzganzen (Umschreibung, Wortfolge), namentlich aber die Neigung, statt der Objektsätze mit *que* Infinitive anzuwenden, den Inhalt von Kausalsätzen durch Partizipien zu geben oder durch *pour* mit dem Infinitiv passé, den von Konzessivsätzen durch das Gérondif mit *tout*, von Finalsätzen durch *pour, afin de, de peur de*, von Konsekutivsätzen durch *de manière à* etc., von Bedingungssätzen durch *à la condition de*, durch Infinitive mit *à* (*à en juger sur l'apparence*), von Temporalsätzen durch *au moment de, près de.* Weiter sind als besondere Eigentümlichkeiten des französischen Stils im Verhältnis zum deutschen zu berücksichtigen: die starke Bevorzugung aktiver Darstellung der Handlung vor passiver und die damit zusammenhängende große Rolle des Subjekts *on*, die Abneigung gegen verwickelte Perioden, die weitgehende Bevorzugung der Koordination der Sätze vor der Subordination, dann aber auch die Zusammenziehung des Inhalts von logisch koordinierten Sätzen in eine straffere Verbindung, die Ulbrich unter Anführung einer größeren Reihe von Beispielen mit Recht als sehr wesentlich für den französischen Stil bezeichnet (z. B. *En proie à une fièvre brûlante, il voulait se tuer;* oder: *Egaux en férocité, le léopard et la panthère ne le sont pas en force*). Dann die Vorliebe für asyndetische Anreihung, und ebenso auch für rhetorisch parallele Satzanfänge. Weiter die höchst sorgfältige örtliche Verteilung aller Nebenbestimmungen innerhalb des Satzes oder der Periode; auch die dem Deutschen gar nicht nahe liegende Norm, daß regelmäßig die Ursache vor die Wirkung, das Motiv vor die Handlung, die einwirkenden Umstände vor das Resultat gestellt werden.

Daß schon mit diesen Mitteln großenteils auch den allgemeinen ästhetischen Normen des Stils[1]) (der Durchsichtigkeit, der Geschlossenheit, der Lebendigkeit) gedient wird, liegt auf der Hand. Wie Verletzung des Wohlklangs zu vermeiden ist, dafür muß das Auge oder vielmehr das Ohr, auch das innere, an bestimmten Vorkommnissen geschärft werden. Ebenso, wie statt öder Eintönigkeit ein anmutiger Wechsel erzielt wird (übrigens ein

[1]) [Zum Gesamtgebiet vgl. E. Otto, Was versteht man unter Stil? Was ist Stilistik? Leipzig 1914, Quelle und Meyer.]

Punkt, der, wie manche andere von den vorgenannten, auch dem Stile in der Muttersprache zugute kommen muß). Ausdrücklich sei wenigstens auf den mannigfachen Ersatz der schwerfälligen Adverba auf *ment*, auf die Variation der Verneinung (*ne point, aucunement, nullement, en aucune façon* etc.), und namentlich auf die wechselnde Bezeichnung der in Rede stehenden Hauptperson (*Pierre le Grand, le czar, l'empereur, ce prince, ce monarque, ce grand homme, le Moscovite, le souverain russe* etc.) hingewiesen.

113. Praktische Winke. Natürlich muß hierbei wie sonst die Lehre im rechten Verhältnis zur Anschauung stehen, nicht etwa an spärliches Anschauungsmaterial eine vielverzweigte Doktrin sich anknüpfen wollen. Am empfehlenswertesten ist es, Rubriken jener Art gemeinsam zu gewinnen und den in die einzelnen hineingehörenden Stoff allmählich sammeln zu lassen. Das eine sei noch gesagt, daß stilistische Beobachtung nicht bloß dann von Wert ist, wenn selbsttätige Verwendung des Gefundenen folgt, sondern auch an sich, zu vollerem Verständnis der Texte, zu erhöhtem Interesse an sprachlicher Kunstform überhaupt.

Welchen Wert für Verständnis und Aneignung des fremdsprachlichen Stiles doch auch eine sorgsam gepflegte, bewußt wählende Übersetzung aus der fremden in die Muttersprache haben kann, sei hier nochmals betont, da diese Seite in der Praxis zu wenig gewürdigt zu werden pflegt. Nicht als ob die Übersetzung den Weg zur Stilbildung schlechthin bedeuten sollte. Weit entfernt! Aber wenn man einmal übersetzt, so kann dieser Gewinn dabei erzielt werden. Immer werden gewisse Individuen mehr auf dem unmittelbaren und andere mehr auf jenem mittelbaren Wege zum Stilgefühl oder Stilbewußtsein dringen. Die meisten Studierenden und Lehrer werden doch finden, daß die eindringliche Vergleichung einer klassischen französischen Übersetzung mit einem deutschen Originalwerk für sie eine treffliche Schule der Stilistik bildet. (Die in ihrer Art recht guten Bücher von Seeger in Güstrow beruhen darauf.) Daß der Versuch des Stilschreibens in einer ihrerseits stilistisch hoch und eigenartig entwickelten fremden Sprache (Lateinisch, Französisch, Englisch) für den regsamen Geist einen eigenen hohen Reiz besitzt, wird man nicht leugnen. Nicht bloß die Humanisten haben diesen Reiz auf sich wirken lassen.

* Sicherlich hat auch auf dem Gebiet der Stilistik weiterer Fortschritt in der neuesten Zeit nicht gefehlt, insofern als nicht wenige Fachvertreter durch weitere Beobachtung zu bestimmteren stilistischen Erkenntnissen geführt worden sind und eine lebendigere Beziehung zu den Schriftstellertexten mit zu dem fachlichen Bildungsideal der Gegenwart gehört, aber auch in der Weise, daß in die ausgeführten Uuterrichtswerke ein größeres Maß stilistischer Anleitung mit hineingearbeitet worden ist. Den Schülern eine Anzahl bestimmter Stilregeln alsbald bei der Anleitung zur Abfassung französischer Aufsätze zu übermitteln, hält z. B. auch Thiergen für nötig. Besondere Hilfsbücher der Stilistik ihnen in die Hände zu geben, ist wohl kaum irgendwo als rätlich betrachtet worden (es sei denn bei den Verfassern solcher Bücher). Die vorhandenen Lehrbücher gehören offenbar vielmehr in die Hand des Fachlehrers, der sich immer von neuem wird anregen, seine Eindrücke auffrischen lassen müssen und dessen Stilbewußtsein wo möglich an Deutlichkeit immer zunehmen muß. Er wird z. B. das interessante Buch von Bally, Précis de Stylistique (Genf, Eggimann [von demselben Verfasser gibt es einen vortrefflichen Traité de Stylistique française, 2 Bände, Heidelberg 1909, C. Winter] mit seinen freilich nur nach einer bestimmten Seite gerichteten Ausführungen zu schätzen wissen. Andere französische Anleitungen fehlen nicht (s. u.). [Von neueren deutschen Büchern sind wohl Fr. Strohmeyers „Stil der französischen Sprache" (Berlin 1910, Weidmann)

und „Französische Stilistik für die oberen Klassen höherer Lehranstalten mit Übungen" (ebenda 1911) besonders beachtenswert.] Daß man durch Vergleichung mit den Darstellungsmitteln und -formen der eigenen Sprache sich des Eigentümlichen der fremden Sprache am leichtesten und sichersten bewußt werde, dürfen die Verfasser der französischen Stilistik für Deutsche, Cl. Klöpper und H. Schmidt (Dresden und Leipzig 1905, Koch) einleitend behaupten, wie sie auch mit Recht (vgl. oben) an die Beziehung zwischen dem Offenhalten der Augen beim Herübersetzen und der Befähigung zum Schreiben in dem fremdsprachlichen Stil denken. In dem Buche selbst mag die Behandlung der Periode am meisten interessieren, wie denn die einzelnen Anforderungen an sie (Einheit und Klarheit, gefälliger Rhythmus, Wohllaut, Harmonie, Symmetrie, Abwechselung, Mannigfaltigkeit) näher beleuchtet werden und eine Reihe von Normen — immer unter Ausgang vom Deutschen — zur Darlegung kommt. Für die Praxis viel zu weit geht jedenfalls der (an sich nicht verkehrte) Gedanke Eggerts, man müsse „eine fremde Sprache möglichst in idiomatischen Wendungen darbieten, die keine wirkliche Übersetzung in die Muttersprache zulassen". Dem gesprochenen vielmehr als dem geschriebenen Französisch gilt die fleißige Arbeit von K. Bergmann „Die sprachliche Anschauung und Ausdrucksweise der Franzosen" (Freiburg i. B. 1906), tatsächlich eine reiche Phraseologie, nicht geordnet nach Sachgebieten, sondern nach inneren Gesichtspunkten. Die in ähnlichen Sammlungen gewöhnlich gebotenen konkreten Sprachkreise geben nach dem Verfasser zu wenig von dem, was die einfachen Beziehungen von Mensch zu Mensch, das Gemütsleben, die Lebensweise usw. zum Ausdruck bringt. Von Büchern zur Darbietung stilistischer Muster (für Briefe oder Aufsätze) ist an anderer Stelle zu reden. [Ballys Forderungen hat K. Müller neuerdings dahin gekennzeichnet, daß sie „in gewissem Sinne die Umsetzung Hildebrandscher Ideen in das Französische" darstellen.]

c) Verslehre.

114. Die Aufgabe an sich. Schon bei der Behandlung der Lektüre wurde bemerkt, wie schwer es sei, in das Wesen des französischen Verses[1]) einzuführen. Sicherlich geschieht das auch nicht durch Mitteilung und Einprägung aller jener Regeln der „Versification", die das verwickelte System dieser Kunst bilden und von denen ein großer Teil in der Tat nur den Versificateur und etwa seinen Kritiker angeht, nicht im mindesten aber den deutschen Schüler. Wenn der Lehrer hier im Ausgeben und Abfragen von Regeln und Ausnahmen schwelgt, so treibt er ein unfruchtbares Geschäft. Doch so viel Theorie des französischen Verses ist zu geben, als nötig ist, um das Verständnis, die rechte Auffassung zu sichern, und als dazu dienen kann, ihn richtig lesen zu lassen. Eine kurze Verslehre ist den Schulausgaben vieler Dichtwerke vorgedruckt. Besser natürlich wird sie durch Beobachtung unter Anleitung des Lehrers gewonnen. Und damit man durch das einzelne doch zu einem Gefühl für das Wesen der Sache gelange, wird es gut sein, die verschiedenen Normen allmählich angemessen zu gruppieren, was in der Praxis nicht immer zu geschehen scheint.

115. Mögliche Stoffgruppierung. Diese Gruppierung könnte, wenn wir namentlich den heroischen Vers ins Auge fassen, z. B. die folgende sein:

I. Das Versganze: 1. Das Gesetz der gleichmäßigen Silbenzählung. 2. Die Silbenzahl des Verses (Alexandriners). 3. Die geschlossene Kette der Silben, welche strengere Bindung erfordert, womit man auch die Abneigung gegen den Hiatus als einen defektiven Zusammenschluß in Verbindung bringen kann. II. Die Versgliederung: 1. Cäsur. 2. Tonhebungen, feste am Schluß und variable. III. Die Silbe im Vers: 1. Silbenbildendes e sourd, Behandlung des e muet. 2. Diphthonge (wenn auch uneigentliche); Behand-

[1]) [Zum Gesamtgebiet vgl. K. Schmidt, Französische Schulmetrik (Leipzig 1914).]

lung von ion, ieux, voudri-ons etc. 3. Schwere und leichte Silben und deren Verteilung im Verse. IV. Die Versgruppierung: 1. Verwertung des Enjambement. 2. Reim,[1]) männlicher und weiblicher, reicher und ausreichender, Augenreim, Reimpaare. 3. Strophe, Begriff des quatrain, sizain etc. V. Die Verssprache: 1. Gebrauch besonderer Wortformen und deren zum Teil äußere Veranlassung (besonders das Verbot des Hiatus). 2. Wahl besonderen Einzelausdruckes, teils wiederum unter dem Einfluß technischer Schranken (*jours* für *vie*, *en ces lieux* für *ici*), teils nach Überlieferung (Meidung des zu Gewöhnlichen). 3. Wortfügung: Freiheiten der grammatischen Konstruktion, Inversionen, beweglichere Stellung der attributiven Adjektiva. VI. Verschiedene Versarten; besonders 1. Ältere leichte Versification (La Fontaine). 2. Freiere Verskunst der neueren Dichter, technisch und sprachlich. Hierzu kämen VII. Normen für den Versvortrag (schon oben bei der Behandlung der Lektüre erwähnt), nämlich im wesentlichen: 1. Angemessene Hebung der Stimme. 2. Saubere Hervorbringung aller einzelnen Laute. 3. Sorgfältigere Bindung. 4. Geltendmachung des silbenbildenden, wesentlich verstummten End-e durch Ersatzdehnung vorhergehender Laute. 5. Kleine Stimmpause am Schluß des Verses (und etwa auch des Halbverses). 6. Beobachten der rechten Akzentstellen und Innehalten des rechten Tempo.

Wenn in diesen Rahmen sich ja wohl alles einzelne einfügen lassen wird, so soll die Gruppierung doch nur ein Beispiel sein, und sie mag übertroffen werden.

* Daß das Wissen um die großen und namentlich um die kleinen Regeln der Verskunst nicht etwa einen Ersatz bilde für eine gewisse praktische Vertrautheit mit der fremden Verswelt, das heißt für ein wirklich befriedigendes Lesen- und Sprechenkönnen der Verse, sei im Hinblick auf tatsächlich vorhandene Neigungen hier wiederum ausdrücklich betont. Auch in diesem Sinne muß die den Schülern gegebene Gelegenheit, französische Poesie von Franzosen vorgetragen zu hören, erwünscht heißen. Gewinnt doch der französische Vers in deutschem Munde nur schwer diejenige Leichtigkeit und Natürlichkeit, die ihm die Gebildeten drüben im Lande zu geben wissen.

d) Literaturgeschichte.

116. Rechtfertigung und Normen. Dächte man den ganzen französischen Unterricht so geordnet und so gegeben, daß er zu einer tüchtigen Kenntnis der Literatur in ihrer geschichtlichen Entwicklung als seinem eigentlichen oder doch wesentlichen Ziele hinführte, so wäre diese Vorstellung von der Aufgabe an sich schön und berechtigt. Aber die Schule ist weit davon entfernt, so viel literarische Anschauung geben zu können, als zur Gewinnung einer literaturgeschichtlichen Übersicht aus solcher Anschauung nötig wäre. Und anderseits ist man nun pädagogisch darüber einig, daß literarhistorische Kenntnisse ohne Anschauung nicht bloß fragwürdig, sondern bedenklich sind. Man kann aber in dieser Verurteilung auch zu weit gehen. Eine Idealbildung wäre es, bei der hinter jedem Namen die Sachanschauung steckte und alle Urteile selbst erworben wären. Von den großen literarischen Persönlichkeiten zu wissen, gehört schon gewissermaßen mit zur Landeskunde, zu der wir ja gegenwärtig hinstreben. Namen zu kennen, vor welchen man Respekt haben muß, ist nicht übel, auch wenn

[1]) [Die wahrscheinliche Herleitung des Wortes „Reim" (*rime*, féminin!) aus ahd. *rîm* = Zahl, Reihe sollte auf der Oberstufe kurz berührt werden.]

der Respekt zunächst nur Echo der allgemeinen Schätzung ist. Man lernt ja auch die Namen ferner Städte oder Flüsse der Erde, zu denen man niemals hingelangt. Und man lernt die Namen der Sterne, wenigstens einer kleinen Anzahl von Sternen, ob sie uns gleich ewig fern bleiben.

Wenn demgemäß die übersichtliche Kenntnis der die große literarische Entwicklung tragenden großen Namen nebst einer Vorstellung von der Eigenart ihrer Werke nicht mit Unrecht in unser Lehrziel mit aufgenommen wird, so darf die Schule anderseits dieses Ziel doch wieder durch ihre pädagogischen Normen begrenzen und abrunden.

Zu diesen Normen gehört natürlich, daß stets, soweit nur irgend möglich, von der Anschauung des wirklich Gelesenen und Verstandenen ausgegangen wird, wie denn das bei Molière, der klassischen Tragödie, La Fontaine, vielleicht V. Hugo und auch etlichen großen Prosaikern der Fall ist, während freilich weitaus in den meisten Fällen die Schule in die eigentliche Bedeutung und die volle Eigenart der großen Schriftsteller ihre Zöglinge nicht eindringen zu lassen vermag und von sehr vielen derselben gar nichts gelesen werden kann. Ist doch auch nach unsern Ausführungen für die Auswahl der Lektüre nicht der literarhistorische Gesichtspunkt für sich der bestimmende. Und so werden wir — um eine zweite pädagogische Norm zu nennen — auch recht tun, wenn wir aus dem gesamten Entwicklungsgang die Erwähnung solcher Erscheinungen bevorzugen, durch die die französische Literatur sich zu der sonstigen europäischen und insbesondere der unsrigen in Beziehung gesetzt hat, und solcher, die neben und über der literarischen Bedeutung eine kulturhistorische einschließen. Manche übrigens sind gerade um dieser letzteren willen den Schülern bereits sonst bekannt geworden. Ausdrücklich aber sei nochmals betont, daß man sich nicht mit der Aufgabe abgefunden hat, wenn man, wie vielfach wahrzunehmen ist, jedesmal die vielleicht sehr gleichgültige „vita“ des zufällig gelesenen Schriftstellers zweiten oder fünften Ranges den Schülern einprägt, ohne nach einem Zusammenhang des Ganzen, nach Unterscheidung von Groß und Klein zu streben.

117. Stoffauswahl. In den Bereich des zu Erwähnenden wird sonach gehören: das Hervorgehen der französischen Sprache aus der lateinischen und einiges über das Wie dieses Hervorgehens; die zwei Sprachen auf dem Gebiete Frankreichs; das Wesen der Trobadors (auch im Gegensatz zu verbreiteten Vorstellungen); das Rolandslied als großes nationales Heldengedicht, als Träger des ritterlichen Ideals dieser Zeit und zugleich als Vertreter der Dichtungen aus dem Sagenkreis Karls des Großen. Der verschiedenen reichen Sagenkreise zu gedenken, liegt um so näher, als im wesentlichen die gleichen in der deutschen Literatur vorkommen; eine kurze Erklärung über das wirkliche Verhältnis der französischen und der deutschen Dichtungen aus diesen Kreisen möge nicht unterbleiben, da recht falsche Werturteile hierüber bei uns in Umlauf sind. Vielleicht ist weiterhin auch der mittelalterlichen Ritterchroniken zu gedenken, mehr zur Ergänzung des Kulturbildes dieses Rittertums. Die Mysterien sind fast allgemein europäisch. Die in der Sprache wahrzunehmenden „mots savants“ führen auf den Humanismus in der französischen Literatur, wobei übrigens Namen

wie Ronsard [trotz dessen von K. Bauer GRM. 1911 dargestellter Bedeutung], Pleïade usw. entbehrt werden können. Erwähnt werden muß die Gestalt des Rabelais, weil sie in ihrer Originalität in dem allgemeinen Bewußtsein der Gebildeten lebt (wie die des Cervantes u. a.), und auch wegen der Beziehung zu Fischart. Daß Calvin zugleich ein bedeutender und einflußreicher, ja epochemachender französischer Prosaiker gewesen ist, werde nicht übergangen; es gehört mit zu dem Bilde dieses Mannes, wenn seine Bedeutung nach dieser Seite auch nicht der Luthers gleichkommt. Natürlich kann auch Descartes nicht ungenannt bleiben, ein Name, auf den Frankreich mit so großem Rechte stolz ist. Dagegen würde ich z. B. weder von Marot reden noch von Malherbe, wie viel ihre Erscheinung auch dem Literarhistoriker bedeuten mag. Pascal rechtfertigt sich wiederum durch seine über die Literaturgeschichte hinausgehende Bedeutung. Und die weiteren Namen wären denn etwa: Corneille, Racine, Molière, La Fontaine, Boileau, La Bruyère, Sévigné, Bossuet, Fénelon, Le Sage, Montesquieu, Voltaire, Diderot, Rousseau, Buffon, B. de Saint-Pierre, Beaumarchais, Mirabeau, Staël, Chateaubriand, Guizot, Mignet, Thiers, Lamartine, Béranger, Hugo, de Vigny, Mérimée, Musset, Balzac, Dumas p. u. f., Sand, Flaubert, Taine und eine Anzahl neuere, auch neueste. Denn die bedeutendsten Namen der Gegenwart dürfen nicht etwa unberücksichtigt bleiben; die lebende Sprache erfordert auch, daß man über die Lebenden nicht schweige; es soll Beziehung zu einer gegenwärtigen Kultur, nicht bloß zu einer vergangenen, gesucht werden.

Auch von ihnen wird ja der eine und der andere den Schülern durch ihre Klassenlektüre bekannt werden. So etwa einige Historiker, einige Komödiendichter (s. S. 104 ff. über die Auswahl der Lektüre). Im übrigen wird, namentlich was die Dichter betrifft, eine in ihren Händen befindliche Anthologie ihren Gesichtskreis aufhellen. Jedenfalls mögen gegenwärtig so bekannte Namen wie Maupassant, Daudet, Zola, Coppée, Maeterlinck, Bourget, Loti, Anatole France, Rostand, vielleicht Verlaine und einige andere den Schülern nicht fremd bleiben. Zum mindesten mag man die Kenntnis dieser Berühmtheiten als ein Stück der allgemeinen Landes- und Gegenwartskunde betrachten. Auch von Mistral würde ich nicht schweigen. Übrigens soll der Unterricht doch wohl auch die Wirkung haben, zu künftiger Beschäftigung mit hervorragenden Schriftstellern dieser Sprache anzuregen. Namen darf man immerhin nennen, wenn man nur nicht fertige Kritiken dazu auswendig lernen läßt, wie noch immer nicht selten geschieht. Man sehe hier übrigens keinen Widerspruch mit der Schlußbemerkung von § 88. Um Lektüre handelt sich's hier nicht.

118. Zusätzliche Bemerkungen. Je nach der tatsächlich bewältigten Lektüre, auch nach sonstigen Verhältnissen des Unterrichts und der Lehranstalt wird sich also das Gesamtbild etwas abweichend zusammensetzen. Daß sich die regelmäßige Klassenlektüre oberer Klassen auf literarhistorisch angelegte Chrestomathien beschränke, kommt für Vollanstalten außer etwa humanistischen Gymnasien nicht mehr in Betracht. Aber ihre Dienste haben natürlich Chrestomathien eben hier zu leisten. Gegen die Forderung, bei

der gesamten literaturgeschichtlichen Orientierung die französische Sprache anzuwenden, werden sich auch solche Fachlehrer nicht ablehnend verhalten können, die ihrem durchgehenden Gebrauch nicht hold sind. Nur muß dieser Gebrauch nicht dazu verführen, daß man im wesentlichen die formulierten ästhetischen Urteile der französischen Fachbücher den Schülern vorspricht und sie nachsprechen läßt. Was von den einzelnen Größen gesagt werden soll — damit berühren wir eine letzte allgemeine pädagogische Norm — soll sich von trockenem Daten- und Namenwerk ebenso fern halten wie von glattgeformten, schön variierten Lobsprüchen und auch von superkluger Verurteilung; denn nach einer dieser Seiten freilich führt sehr leicht die natürliche Neigung der Unterrichtenden. Worauf es in Wirklichkeit ankommt, das ist, eine Vorstellung von der eigenartigen Bedeutung der einzelnen Autoren zu wecken und von Titeln und Daten so viel zu erwähnen, als zu diesem Zwecke und zur Festhaltung des Bildes nötig ist.

* Gewisse Verschiedenheiten der Auffassung sind bis in die neueste Zeit geblieben. So ob literaturgeschichtliche Mitteilungen nur mehr gelegentlich angeknüpft werden sollen (z. B. für das 17. Jahrhundert an die Lektüre eines der großen Molièreschen Stücke, wie Tendering vorschlug) oder ob doch auf einen zusammenhängenden, planvollen Kursus nicht zu verzichten sei, ob ein Leitfaden in den Händen der Schüler sein solle oder ob mündlicher Vortrag des Lehrers mit den nötigen Notizen der Schüler und mündlicher Reproduktion angemessen sei. Thiergen, der zunächst feststellt, daß „der Betrieb der Literaturgeschichte noch nicht fest geregelt“ sei, hält die beiden letzteren Modalitäten für zulässig. Natürlich weist auch er jedes Einpauken bloßer Jahreszahlen und Büchertitel ab. Für Benutzung eines Leitfadens und nicht bloß gelegentliche Behandlung sprach sich Weber von der Oberrealschule in Halle aus. Hausknecht (Deutsche Schulerziehung) denkt an freien literarhistorischen Vortrag des Lehrers, ohne Übermittelung fertiger Urteile, aber mit Darbietung von Proben und wünscht eine literarhistorische Chrestomathie in den Händen der Schüler. Literarhistorische Ausblicke, Verknüpfungen, Übersichten, Zusammenfassungen durch den Lehrer sollen ferner besondere Anregung geben; auch Diktate aus diesem Gebiete können sich anschließen. Denn daß das Ganze in der französischen Sprache behandelt werde und daß es ein besonders geeignetes Gebiet für lebendige Rede- und Hörübung bilde, wird auch hier anerkannt. Eine durch alle Klassen beizubehaltende Sammlung der besten Gedichte wird mit Recht vorausgesetzt. Einen eigentümlichen Versuch machte B. Röttgers in Verbindung mit H. Bornecque in seinem *Recueil de morceaux choisis d'auteurs français*, wo für die einzelnen Schriftsteller (vorwiegend aus dem 19. Jahrhundert) möglichst charakteristische kurze Stücke gegeben sind und daraus [auf dem Wege des im Untertitel bezeichneten „enseignement inductif“] die Beurteilung der Wesensart gefunden werden soll ([2] Berlin 1914, Weidmann).

Zur Würdigung der ganzen Aufgabe findet Hausknecht warme Worte. „Hat es irgendeine Literatur in Europa gegeben, die so nachhaltig und so tief die deutsche Literatur beeinflußt hätte wie die französische?“ Und „da die heutige Literaturwissenschaft mehr den Charakter der Literaturvergleichung angenommen hat, so soll im Unterricht die Betrachtung des Entwicklungsganges der fremden Literatur dem Verständnis unserer eigenen dienstbar gemacht werden“. So soll denn nach ihm die Durchnahme der literaturgeschichtlichen Entwicklung einen beträchtlichen Teil der in den oberen Klassen verfügbaren Zeit beanspruchen. Daß, eine eingehende Kenntnis zu vermitteln, gleichwohl unmöglich bleibt, verkennt er nicht. In der Tat aber wird man der Literaturgeschichte in dem Maße Raum verstatten dürfen, wie sie nicht sowohl philologischen als kulturhistorischen Charakter erhält.

c) Sprachgeschichte.

119. Psychologische Grundlage. In gewissem Sinne gehört noch weniger als Literaturgeschichte französische Sprachgeschichte in die Schule;[1]) mehr

[1]) [Vgl. C. Beck, Die Sprachwissenschaft an den höheren Schulen (Bamberg 1914, Buchner); Wähner, Spracherlernung und Sprachwissenschaft (Leipzig 1914, Teubner); Kluge,

als jene ist sie strenge Wissenschaft und hat weniger Beziehung zur allgemeinen Kultur- und selbst Weltgeschichte. Doch den Vorteil hat sie, daß für eine Anzahl ihrer Tatsachen das Anschauungsmaterial unmittelbar vorliegt und bereites Eigentum der Schüler geworden ist. Dies gilt wenigstens für die des Lateinischen Kundigen. An lateinlosen Schulen beschränkt sich die Möglichkeit eines geschichtlichen Umblicks auf die Wörter von ersichtlich germanischem Ursprung und auf einige Fälle, in denen vom Englischen Licht herüberfällt, indem diese Sprache ältere Formen bewahrt. Was aber die lateinkundigen Schüler betrifft, so ist es allerdings erfahrungsmäßig überhaupt nur eine Minderzahl, die diesem Gegenstande ausgeprägtes Interesse entgegenbringt; andrerseits haben doch alle unbewußt die Identität der meisten Wortstämme mit bekannten lateinischen von je empfunden, auch wohl die gesetzliche Beziehung der beiderseitigen Flexionssilben (in *aim-es, aim-ez, aim-ent, aim-er, aim-ant* usw.), und nicht minder die der sonstigen Wortausgänge oder der Wortgestaltung. Also nicht bloß das Verhältnis von *rose* zu *rosa* oder *rosam*, von *longue* zu *longa(m)*, von *-eur* zu *-or* oder *-orem*, *-ain* zu *-anus* oder *-anum*, *-aire* zu *-arium*, *-oire* zu *-orium* oder *-oria*, *-if* zu *-ivum*, *-eux* zu *-osum*, *-aison* zu *-ationem*, *-er* zu *-are* und *-oir* zu *-ere*, von *tempête, fenêtre, nôtre, épître* zu den lateinischen Formen mit *s* usw. Sondern auch für die Wandlung der betonten Stammvokale wird eine gewisse Regelmäßigkeit und Gesetzlichkeit durchgefühlt worden sein; so etwa das Verhältnis von *main, pair, aile,* von *plein, veine, frein,* von *fier, hier, bien, miel, tient,* von *voie, poil, foi,* von *heure, œuf, vœu, neuf, œuvre, peuple, meurs* und natürlich von *or, chose* zu den zugrunde liegenden lateinischen Wörtern. Es mag das Verhältnis in den Vortonvokalen bei *douleur, couleur, couronne, mourons* oder das Schwinden von Mittelsilben durch Vokalerdrückung in *siècle, peuple, meuble,* die Erweichung der intervokalischen Konsonanten in *avoir, prouver, fève, cheval,* das Schwinden derselben in *cruel, obéir, saluer, nier, géant, août, jouer, prier,* die Assimilation des Konsonanten in *dette, homme,* der Abfall in *lieu, jeu, peu, ami,* in *cor, chair, enfer,* das Auftreten neuer Konsonanten in *huit, huile, haut,* in *gendre, tendre, moindre, vendredi,* in *humble, comble, ensemble,* die Vokalisierung in *fruit, nuit, conduit, fait* und manches Ähnliche gefühlt worden sein.

120. Aufdeckung von Gesetzen. All dergleichen einmal in kurzer Zusammenstellung, in gemeinschaftlichem Überblick in das Licht des Bewußtseins zu rücken, ist pädagogisch nicht nur zulässig, sondern fast geboten. Es wird leicht sein, für das große Gesetz der beharrenden Tonsilben, für das Hervorgehen der meisten Substantivformen aus dem Akkusativ oder dem casus obliquus, auch für die Ausnahmen *fils, fonds, puits, sœur, peintre, traître* und für das Verhältnis von *sire* und *seigneur, pâtre* und *pasteur, chantre* und *chanteur* den Blick zu öffnen. Für die Neubildung französischer Tempora (Futur, Conditionnel) ist das wohl schon auf früher Stufe geschehen. Auch

---

Wortforschung und Wortgeschichte (Leipzig 1912, Quelle und Meyer). Für die Syntax beanstandet den Verzicht auf sprachgeschichtliche Betrachtung in W. Klipsteins Vergleichender Syntax des Deutschen, Französischen und Englischen (Hannover 1913, Hahn) mit Recht H. Breuer, NSpr. Bd. 24 S. 119. Nicht ohne Vorbehalt wird empfohlen der Versuch von G. Otten, Die Verwertung der Ergebnisse der Sprachwissenschaft im französischen und englischen Unterricht, Leipzig 1914, Quelle und Meyer.]

der Übertritt zahlreicher lateinischer Verben in die sogenannte erste Konjugation (*persuader, exercer, imprimer* etc.) ist längst bemerkt worden, der Austritt von *rire, répondre, mordre, plaire* und *taire* aus ihrer lateinischen Konjugation und ähnliches nicht minder; die alten Partizipien in *défense, vente, perte, élite, trait* etc. werden leicht erkannt; ebenso die beliebtesten zu Neubildungen dienenden Suffixe, wie *age, esse, ois, el* etc. Auch das Nebeneinander von *confiance* und *confidence*, von *frêle* und *fragile, nager* und *naviguer, avoué* und *avocat*, also die spätere Ablagerung „gelehrter“ Wörter und ihren Anlaß kann man schnell aufhellen. Die Belehrung darüber, daß der lautliche Anklang nicht weniger französischer Wörter an deutsche etwas anderes als Zufall ist, nämlich germanische Invasion, wird sich, wenn noch nötig, anreihen. Manches dem Kenner überaus Durchsichtige, das sich aber der Wahrnehmung des Uneingeweihten zu entziehen pflegt, wie die Entstehung von *alors, encore, beaucoup, jamais, désormais, leur, dont,* wird zur Aufhellung nur im Falle besonderen Bedürfnisses oder Anlasses zu bringen sein.

121. Praktischer und idealer Wert. Dies alles zusammen mag ungefähr den Umfang bezeichnen, in welchem Sprachgeschichtliches Einlaß in die Schule finden darf, und zugleich die Art und Weise andeuten, wie es berührt werden soll. Daß erkannte Wandlungsgesetze zuweilen Mittel zur Entzifferung unbekannter französischer Wörter werden (z. B. von *toile* durch Vergegenwärtigung von *tela*, von *laine* durch *lana*), ist unzweifelhaft: es wird aber nicht Zweck der allgemeinen Aufklärung sein.

Einige Blicke auf den Hintergrund für Geschlechtswandel, auf Dubletten im Wortschatz, auf Angleichungen, Analogiewirkung, die Einwirkung von gelehrtem Wissen oder von gelehrter Verwechslung auf die Wortgestalt u. dergl. mögen gelegentlich hinzukommen.

Vielleicht ist das wertvollste Ergebnis dieser ganzen ([vorwiegend] der obersten Stufe gebührenden) Betrachtung [— abgesehen von ihrem nicht unerheblichen Wert für die geschichtliche Bildung im allgemeinen —] die Öffnung des Auges für die Tatsache steten Sprachwandels, der zugleich Verfall ist und Neuschöpfung, für das ewige Naturleben der Sprachen, von dem eine vergangene Schulweisheit nicht wußte und die subalterne Sprachauffassung der Mehrzahl unserer Gebildeten bis jetzt nichts wissen will.

Auf vollständigere Einführung in die Sprachgeschichte zu verzichten, wird namentlich dem jüngeren, frisch von Akademien gekommenen Fachlehrer schwer, und er muß sich immer wieder gegenwärtig halten, daß seine Berufsaufgabe eine andere ist als die einer Vorschule für die Wissenschaft der Sprache oder einer Propädeutik des Universitätsstudiums. Indessen, wenn weitaus die meisten der Schüler Französisch nur lernen wollen und sollen, um es einigermaßen zu können, so darf doch einige Rücksicht auch den verhältnismäßig wenigen Köpfen nicht vorenthalten werden, die wissenschaftliche Empfänglichkeit besitzen und vielleicht von gelegentlichen Ausblicken eine schöne und nachwirkende Anregung bekommen. So schwer das Individualisieren innerhalb der Schulklassen ist, in diesem Sinne kann es doch wohl geübt werden.

* Der Zurückführung französischer Wörter auf ihre lateinische Form oder doch den lateinischen Stamm scheint Thiergen (nach den umfassenden Wortzusammenstellungen in

seiner Methodik) die Zeit gern zu widmen. GALLE bemerkt (was mit meinen Beobachtungen zusammenstimmt): „An Sprachgeschichte allein haben die Schüler wenig Freude." „Aber mit Interesse", fährt er fort, „folgen sie einem zusammenhängenden Vortrag, der verwebt. was ihnen geschichtlicher und sprachlicher Unterricht getrennt während der Schülerlaufbahn geboten hat." Zu beachten ist, daß nach ihm „die Primaner lebhaftes Interesse dem Bedeutungswandel entgegenbringen, der so oft tiefe Blicke in die Volksseele tun läßt". Natürlich kann das nur gelegentlich geschehen. Denn „die Gefahr, vom Hauptziel abzuirren, ist groß". — [Unentbehrlich für den Lehrer ist K. VOSSLERS „Frankreichs Kultur im Spiegel seiner Sprachentwicklung" (Heidelberg 1913, Winter).]

f) Kulturgeschichte und Landeskunde.

122. Umfang und Auswahl. Wenn sich die Aufgabe des französischen Unterrichts wirklich so verschoben oder so erweitert hätte, wie einige meinen oder wollen, nämlich von einer leidlichen Kenntnis der Sprache und einer gewissen Einführung in die Literatur zu einer befriedigenden Vertrautheit mit Kultur und Volkstum überhaupt, dann käme für uns nun erst das höchste oder doch abschließende Kapitel zur Behandlung. Aber da das Gefäß, in das wir unsere Lehre hineinzugießen haben, viel zu eng ist, um einen derartigen Inhalt fassen zu können, so müssen wir uns wohl damit bescheiden, den Blick auf Kulturgeschichtliches und Ethnologisches überhaupt nicht zu versäumen, wertvolle Gesichtspunkte und auch nicht wertlose Einzelheiten in gegebenen Momenten zu übermitteln. Nimmt man die Kulturgeschichte in dem zumeist üblichen Sinn, mit der Fülle des Technischen, Äußerlichen, Zufälligen, Statistischen, so müßten wir uns schämen, drüben mit Ernst aufzusuchen, was uns im eigenen Lande nur ganz wenig bekannt zu sein pflegt. Denkt man aber an die wesentlich geistigen oder geistig-sittlichen Seiten, an die sich folgenden allgemeinen Richtungen und Strebungen, an die wechselnden Anschauungen, an die sich nacheinander entwickelnden großen Kräfte, an Strömungen und Gegenströmungen, an die wertvollsten Leistungen in Kunst und Wissenschaft, die wertvollsten Entfaltungen des Menschlichen: so ist es natürlich sehr wünschenswert und auch keineswegs unmöglich, daß der Unterricht in der Geschichte einerseits und die (französische) Lektüre andrerseits Durchblicke auch nach diesen Gebieten hin geben.

So wird auf das Zeitalter Ludwigs XIV. [vgl. u. a. H. BREIMEIER, Frankreich im 17. Jahrhundert, Dresden 1915, K. A. Koch] auch nach der kulturellen Seite allmählich Licht genug fallen können, eben durch literarische und historische Lektüre und geschichtlichen Lehrvortrag; Licht genug wird auch die Revolution und der ganze vorhergehende und sie vorbereitende Zeitraum empfangen, und für etwa sonst bedeutungsvolle Perioden wird die Gelegenheit nicht gänzlich fehlen. Zu konkreter Aufklärung — über Landeseinrichtungen, Verwaltung, Regierung, Behörden, Stände, Beschäftigungen, Industrie — geben im Laufe der Jahre allerlei einzelne Vorkommnisse in der Lektüre Anlaß. Man muß nur wieder nicht versäumen, sich auch einer entsprechenden Kenntnis für das eigene Vaterland zu versichern. Geographie von Frankreich und etwa auch etwas (nicht gar zu viel!) Topographie der Hauptstadt wird als ein willkommenes und natürliches Gebiet für die Sprechübungen betrachtet. Und wenn das, was an solchen „Realien" (ein Name aus der Zeit des humanistisch-formalen Sprachunterrichts, der einen gewissen geringschätzigen Beigeschmack hat und der wirklichen Sache nicht gerecht

wird) im Laufe längerer Zeiträume zur Erwähnung gekommen ist, hier und da einmal zusammengefaßt und etwas geordnet wird, so werden die Schüler ihr Interesse nicht vermissen lassen; ihnen pflegt geradezu alles willkommen zu sein, was sie über die Welt der Sprache als solche hinaus in die der Sachen blicken läßt.[1])

123. Besondere Gesichtspunkte. Dabei ist es denn recht wünschenswert, daß man dem Vorurteil wehrt, als ob die französische Hauptstadt das Land sei und dem Volke der einzelnen, so eigenartigen und verschiedenen Landschaften kein Interesse gebühre, soweit es nicht von der Kultur der Hauptstadt mit durchtränkt sei. Gerade für die französischen Landschaften, die „Provinzen", und die Stämme Interesse zu wecken, ist leicht und dankbar, und dieses Interesse liegt hoffentlich auch unserer Jugend viel näher als das für die raffinierte Zivilisation des Zentrums.[2])

Aber auch über das Volk im ganzen richtige Anschauungen zu pflanzen, soll der Unterricht sich angelegen sein lassen. Es herrschen bei uns noch genug viel zu allgemeine, geradlinige, unzutreffende Urteile über unsere Nachbarn: man hat sie stets abwechselnd zu sehr bewundert und zu sehr verurteilt. Insbesondere sind seit 1870 tiefgehende Wandlungen im Wesen der Nation vorgegangen; die Unstetigkeit auf dem rein politischen Gebiet ist nicht typisch für sonstige Gebiete des nationalen Lebens. Die Art, wie die Franzosen sich selbst schätzen (auch etwa überschätzen), geht uns nichts an; sie zu überschätzen [und — etwa an der Hand von René Bazins La douce France (Ausg. von R. Plessis, 1912, Weidmann) — mit den Augen von Franzosen das Land zu betrachten,] haben wir keine Ursache; aber sie mit gerechtem Maß zu messen, ist nicht bloß sittlich, sondern auch praktisch von Wert. Ihre Stellung innerhalb der Geschichte der Zivilisation, ihre besonderen Geistesanlagen, ihr nationales Temperament: das alles kann auch den jungen Schülern unserer Lehranstalten schon ziemlich verständlich gemacht werden, und ihre Vaterlandsliebe kann um so eher anregend auf uns zurückwirken, als diese große Liebe drüben doch noch immer zumeist das bedroht, was uns teuer ist.[3])

Für solche zu tiefer Wirkung bestimmte Belehrung, die aus einzelnen gegebenen Momenten hervorwachsen und nicht in viel Gerede auseinanderlaufen muß, ist wohl auch nur die Muttersprache das rechte Ausdrucksmittel. Für jene konkreten Einzelsachen aber wird die Zulässigkeit in unserem Sprachunterricht wiederum gerade dadurch erhöht, daß sie ja immer wieder Hör- und Sprechübungen ergeben. Gleichwohl muß man zur Beschränkung immer wieder mahnen; neben dem Irrweg der Abrichtung läuft der der Überfüllung, und der Weg der Bildung ist ein anderer als beide.[4])

[1]) In diesem Sinne kann man auch gelegentlich französische Originalbriefe, Zeitungsblätter, Münzen oder Medaillen, Abbildungen usw. vorzeigen.

[2]) „Etwas weniger Paris und etwas mehr Frankreich" forderte Voretzsch für die Studienreisen der künftigen Fachlehrer. Es gilt aber wohl auch für den Unterricht in der Landeskunde. [Zu beachten sind u. a. G. Cirot, Le Midi de la France (Leipzig 1910, Teubner); P. Mariéton, La Terre Provençale, herausgeg. von H. Weiske (Leipzig 1910, Gerhard). — Für Paris kommt in Betracht Delbost, Paris et les Parisiens (Leipzig 1912, Teubner).]

[3]) [Zum nationalen Gesichtspunkt vgl. A. Schumann, NSpr. Bd. 24, 25 ff.]

[4]) Bei Besprechung der Wendtschen Thesen sprach J. Koch sich dahin aus, für den Durchschnittsschüler genüge es, wenn er in festen und klaren Umrissen den geschichtlichen und

* Die Forderung einer bestimmten und planmäßigen Einführung in das Gebiet der französischen Kulturgeschichte und Landeskunde hat sich in den letzten Jahren von vielen Seiten her vernehmen lassen. Die größte Vollständigkeit verlangt wohl Löwisch „Das Volksbild im französischen Sprachunterricht" (Eisenacher Programm von 1902), wo er die Übermittlung dieses kulturellen Gesamtbildes als das eigentliche und letzte Ziel des französischen Schulunterrichts anerkannt sehen möchte, wie er für diesen Gedanken weiterhin auch in Vorträgen eingetreten ist. „Nationale Realien" also soll es nach ihm gelten. Es soll die Kulturentwicklung des französischen Volkes, ja sogar das große fluktuierende Gegenwartsleben auf eine einfache schulmäßige Form gebracht werden. Als Hilfsmittel sollen namentlich auch Wandbilder zur Nationalliteratur dienen. Ziehen wünscht ein gutes Realienbuch, zur Erweckung des historischen Sinnes. Auch eine oder die andere sonstige Stimme will, daß „alle Haupterscheinungen des öffentlichen und privaten Lebens nach sachlichen Gesichtspunkten in geordneter Reihenfolge behandelt werden" und daß hierbei „mit dem positiven Wissen auch die Urteilsfähigkeit der Schüler gefördert werde". Andere begnügen sich damit, ein größeres oder geringeres Maß von Realien ernstlich zu fordern. Eigene Realienbücher werden verlangt und dargeboten. Zum Teil beschränkt man sich doch lieber auf entsprechende Partien in der allgemeineren Chrestomathie oder in einem sprachlichen Lehrgang. (Gegen jede unnötige Mannigfaltigkeit von selbständigen Büchern hat sich übrigens, und zwar mit Recht, Steinmüller ausgesprochen.) Rossmanns Lese- und Realienbuch für die Mittel- und Oberstufe (von 1903) enthält z. B. die Entwicklung des französischen Handels, der Technik, Kunst, wie der Literatur und Sprache. Eine Geschichte der Realienfrage in diesem Unterricht seit 1886 hat Lange-Halberstadt (Programm von 1903) gegeben.

Daß der Stoff, um ganz gewiß und vollständig behandelt zu werden, planvoll auf die verschiedenen Klassen verteilt werde, wird von verschiedenen Seiten gefordert und auch bestimmte Verteilung vorgeschlagen (so bei Lange). Eine sehr eingehende sachliche Orientierung wie pädagogische Auswahl wird bei den Lehrern natürlich vorausgesetzt, wozu die nötigen Hilfen ihnen hoffentlich nicht fehlen. Aber nicht bloß Hausknecht spricht von den „Stürmern, welche die Beschäftigung mit den Realien in solcher Ausdehnung verlangen, daß der Betrachtung der literaturgeschichtlichen Entwicklung Licht und Luft genommen zu werden drohen". Eine andere zur Besonnenheit mahnende Stimme (Söhring, Zeitschr. f. d. franz. u. engl. Unterricht 1906) wünscht, daß „der neusprachliche Unterricht nicht ein Tummelplatz der Vielwisserei und Detailkrämerei" werde, „daß er nicht seine natürlichen Mittelpunkte aus den Augen verliere", nämlich Lektüre und Grammatik. Und gewiß nicht mit Unrecht macht auch Galle darauf aufmerksam, daß, alle diese Dinge systematisch und fortlaufend im Unterricht zu behandeln, das beste Mittel sein werde, um sie der Mehrzahl der Schüler zu verleiden. „Das Interesse des jungen Menschen haftet an Menschen, an großen Menschen." Gegen die zu weit ausgedehnte Pflege der Realien hat sich im Interesse des bildenderen Literaturstudiums auch Wetz auf der Baseler Philologenversammlung ausgesprochen.

Doch selbst abgesehen von solchen Gesichtspunkten: die Zeit würde nicht da sein, die Gefahr der Zersplitterung ist bei den mannigfachen natürlichen Aufgaben dieses Sprachunterrichts ohnehin außerordentlich groß, und noch eins: bei den Realien haben die Schüler [wenn der Lehrer diese Gefahr nicht zu vermeiden weiß,] kaum irgend etwas ihrerseits geistig zu erarbeiten, können im wesentlichen nur gedächtnismäßig rezeptiv sein. Sie dabei zum Selbsturteilen anzuleiten, ist jedenfalls recht schwer und läßt den Unterricht leicht in fruchtlose Unterhaltung zerrinnen. Weit über die einzelnen und konkreten Realien hinaus ist das eigentliche und hohe Ziel des Unterrichts eine Einführung „in das Denken, Fühlen und Wollen" des fremden Volkes; man soll „die junge Generation hineinblicken lassen in die fremde Kulturwelt" und ihr damit „den neuzeitlichen Humanismus erschließen". So Hausknecht, Jahresberichte für das höhere Schulwesen. — [Karl Hillebrands klassisches Buch über „Frankreich und die Franzosen" ([4] Straßburg 1898) darf dem Lehrer des Französischen natürlich nicht unbekannt sein.]

politischen Entwicklungsgang des andern Volkes kennen lerne und im Land und dessen Hauptstadt etwas mehr Bescheid wisse, als gemeinhin im geographischen Unterricht gelehrt zu werden pflege. Auch die Förderung, welche W. der Vertrautheit mit dem fremdnationalen Leben durch Besprechung bedeutsamer Tagesereignisse zu geben denkt, scheint diesem Beurteiler (wie vielleicht den meisten andern) bedenklich. In der Tat würde besonders viel Geschick und kluger Takt auf Seiten des Lehrers dazu gehören, und die Sache könnte leicht von unserer Bildungsaufgabe sehr hinwegführen.

III. Die Organisation des Unterrichts.

A. Grundsätzliches.

124. Wesen der Organisation. Wenn die Aufgaben des französischen Unterrichts[1]) bisher einzeln nacheinander besprochen worden sind, so ist doch ihre natürliche Verbindung untereinander oft genug zum Ausdruck gekommen. Der Begriff der Organisation des Gesamtunterrichts stand überall im Hintergrunde. Wir müssen ihm nunmehr noch ausdrücklich näher treten. Der Name enthält das Prinzip; jedes einzelne Glied diene an seinem Teile und auf seine Weise dem allgemeinen Ziele, jedes Einzelne empfange Förderung von der im Ganzen erlangten Kraft, zwischen den einzelnen Zweigen bestehe ein Verhältnis vielfacher Wechselwirkung. Daß zugleich der ganze Organismus dieses Unterrichts seinerseits sich wiederum in die größere Organisation des gesamten Schulunterrichts passend einordne, kommt als Forderung hinzu; durch gut gepflegte Beziehungen zu andern Fremdsprachen, dem Lateinischen namentlich und andrerseits dem Englischen, weit mehr noch (sofern man nicht diese ganze Beziehung grundsätzlich vermeiden will!) zur deutschen Sprache, ferner zu Geschichte und Geographie und hier und da auch zu anderen Fachgebieten wird er diese Aufgabe erfüllen — wobei übrigens doch das Ansinnen einer zu w e i t gehenden Dienstbarkeit, wie sie wohl gegenüber der Geschichte verlangt oder gegenüber dem Deutschen tatsächlich gehandhabt worden ist, zurückzuweisen ist.[2]) Doch natürlich, nicht bloß allerlei bestimmten Lehrfächern hat dies Fach seine Dienste zu leisten, um auch von ihnen solche zu empfangen, sondern darüber hinaus dem Ziele der allgemeinen logischen Bildung, der begrifflichen Klärung, der Bereicherung an Vorstellungen, der Erweckung von Interesse, der Schulung niederer wie höherer persönlicher Kräfte. In unserm einleitenden Kapitel war davon schon näher die Rede.

125. Anwendung auf das Einzelne. Was aber jene innere Verkettung der verschiedenen Betätigungen innerhalb des französischen Sprachunterrichts selbst betrifft, so sei das Wichtigste nochmals in kurzem Überblick anempfohlen. Wie fast bei jedem einzelnen Lernprozeß die Verbindung von Anschauung, Lehre und Übung den normalen und vollständigen Verlauf kenn-

[1]) [Den Wert des Französischen unterschätzt z. B. E. Umbach, Ziele und Wege des Sprachunterrichts auf unseren höheren Schulen (Leipzig 1917, Quelle und Meyer). Ueber einen gleichen Fehler Wernickes, Kerschensteiners, Ostwalds u. a. siehe Hausknecht, RJb. 1910 S. 1 ff., 1912 S. 2 ff. Vgl. auch K. Ehrke, Mehr Englisch und Französisch! (Marburg, 1910, Elwert).]

[2]) Diese zu weit getriebene Dienstbarkeit findet z. B. statt, wenn die Lektüre und deren Erläuterung und Verwendung [über die z. B. von F. Friedrich, Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts, Leipzig und Berlin 1915, Teubner, entwickelten Gesichtspunkte hinaus] ausdrücklich der positiven Geschichtskenntnis gewidmet werden soll. Es gibt aber auch eine umgekehrte Verfehlung. So ist noch neuerdings (wie ähnlich schon im 18. Jahrhundert) die Forderung aufgetaucht, den Unterricht in Geschichte oder Geographie, vielleicht auch anderem, wenigstens teilweise in der Fremdsprache zu erteilen, um für diese reichlichere Uebungsgelegenheit zu schaffen. Das hieße jenen Fächern selbst, zugleich aber der Muttersprache und der wirklichen Gemütsbildung zugunsten der Erlernung der Fremdsprache Schaden tun. (Das einer älteren Vergangenheit entstammende Französische Gymnasium in Berlin beruht freilich wesentlich auf jenem Gedanken. Es wird übrigens auch als ein Anachronismus empfunden, kann nur durch die Hingabe vorzüglicher Lehrer sich in seinem pädagogischen Werte behaupten und zieht naturgemäß nur Schüler von bestimmten Lebensabsichten an.)

zeichnet, so findet sich diese selbe Dreiheit auch in größeren Verhältnissen im Gesamtunterricht wieder. Im gröbsten Sinne wäre sie in dem ehedem gewohnten Nebeneinander von Lektüre, Grammatik und schriftlichen Arbeiten wiederzuerkennen. Für eine sorgfältigere Betrachtung aber treten Vorsprechen und Vorlesen, auch Vorübersetzen des Lehrers, Mustersätze und Musterstücke, Paradigmen und Beispielreihen, etwa auch Musteraufsätze mit unter die Mittel der Anschauung. Die Lehre erfolgt auch als lautliche und orthographische Unterweisung, als Deutung und Auslegung bei der Lektüre, Verbesserung und Klärung bei den schriftlichen und mündlichen Übungen, durch Zusammenfassungen aus Stilistik, Synonymik, Metrik, Literatur- und Kulturgeschichte. Die Übungen umfassen das Aussprechen und laute Lesen, das Sprechen, meist auch das Übersetzen herüber und hinüber. dann das Nachbilden, Umformen und Selbstformen, mündlich und schriftlich. Alle Lehre muß an Anschauung entwickelt werden, alle Anschauung sich durch Lehre vergeistigen, und auch die Übungen dienen wiederum der lebendigeren Erfassung der Lehre und der Schärfung und Klärung der inneren Anschauung. Das sind allgemeine Gesetze, die den Ausführungen der vorstehenden Kapitel nicht fremd sind.

Um jedoch bestimmtere Beziehungen im einzelnen zu erwähnen, so blickt selbstverständlich die Grammatik, ebenso wie Stilistik, Synonymik, Metrik, auf Textlektüre als ihr natürliches Nährgebiet hinüber, und dieser wird von jener Deutung und Hilfe zuteil. Die schriftlichen Übungen haben ihre Anlehnung zugleich an Lektüre und Grammatik nebst Stillehre. Ihre Vorbereitung wie ihre Verbesserung gibt zur Ergänzung, Erneuerung und Befestigung der theoretischen Unterweisung Anlaß. Der Wortschatz entwächst wohl immer noch ganz vorwiegend der Lektüre, zu einem größeren oder geringeren Teile jedoch auch den übrigen Gelegenheiten. Zu diesen bekannten Normen aber treten etliche hier nicht unwichtige hinzu. Die Lautgesetze dienen zugleich der Auffassung wichtiger Erscheinungen der Formenlehre; Lautlehre und Orthographie führen zur sprachgeschichtlichen Erkenntnis der Wortbildung hinüber. Auf oberen Stufen dient unter anderm zusammenhängende Unterweisung über Literarisches, Metrisches, auch Grammatisches, in französischer Sprache gegeben, zugleich der so wichtigen Übung im Auffassen der fließend gesprochenen Sprache. Aber zum Hören und Sprechen sollen überhaupt mannigfache Betätigungen des Unterrichts Nötigung bieten. Französisch zu besprechen ist vielfach der Inhalt der Lektüre. sind vor der schriftlichen Abfassung die freien Arbeiten; der Vervollkommnung der gesamten lautlichen Richtigkeit und Sicherheit dient das laute, fließende, wohlbetonte Lesen der Texte, während die andern Betätigungen jedenfalls nicht davon hinwegführen dürfen.

Diese Verwebung der Zwecke ist schwieriger auf der Oberstufe als in der Mitte, weil der Unterricht selbst dort vielgestaltiger wird. Sie ist da ganz wesentlich der persönlichen Sorgfalt des Lehrers zu überlassen, dessen Person eine Art von Sicherheit bieten muß gegen die Gefahr des Auseinanderfließens aller der zahlreichen Partikeln, aus denen dieser Sprachunterricht sich zusammensetzt. Noch wichtiger aber ist die Verbindung der Aufgaben auf der Elementarstufe, weshalb denn die grundsätzlichen Er-

örterungen über französischen Unterricht lange Zeit fast ausschließlich auf den einführenden Kursus gegangen sind. Wir können hier auf das bereits in den einleitenden Abschnitten Gegebene zurückverweisen.[1])

126. Lebensalter der Anfänger. Daß das Lebensalter der in die Sprache eintretenden Schüler, ihre allgemeine geistige Entwicklungsstufe und ihre sonstige vorhergehende oder gleichzeitige Spracherlernung von wesentlicher Bedeutung sein muß, wurde offenbar bei theoretischer wie praktischer Erörterung nicht immer genügend im Auge behalten. In einem möglichst frühen Alter zu beginnen und die fremde Sprache annähernd oder geradezu mit der Muttersprache erlernen zu lassen, ist immer das Anliegen einer gewissen sozialen Schicht gewesen, der tiefere erzieherisch-ethische Gesichtspunkte dabei nicht nahe lagen. In der Handhabung der Muttersprache eine gewisse Sicherheit, mit ihr eine gewisse innere Vertrautheit müssen wir von unserm ernsteren Standpunkt aus, selbst wenn dadurch das leichte Einleben in die fremde Sprache etwas erschwert wird, vor allem wünschen, ehe die Erlernung der letzteren beginnt. Die Einverwebung fremdsprachlichen Elementarunterrichts in den Lehrplan der ersten Schuljahre (dessen etwa, was bei uns Vorschule für das Gymnasium usw. heißt) ist zwar im Ausland (Frankreich) versucht und verwirklicht worden, aber, wie es scheint, auch dort kaum mit vollem Ernst und jedenfalls nicht unsern pädagogischen Grundsätzen entsprechend. Dagegen ist allerdings die Hinausschiebung um einige weitere Jahre, also an unsern preußischen und verwandten Gymnasien und Realgymnasien bis zur IV (d. h. bis zum sechsten Jahre des gesamten Schulbesuchs), für das Französische nicht günstig, wie von vielen Seiten oft dargelegt worden ist. In körperlicher und geistiger Hinsicht sind die Vorbedingungen für die uns jetzt vorschwebende lebendige und großenteils unmittelbare Spracherlernung beim Beginn des Besuches der höheren Schule vorteilhafter. Voraussichtlich werden demnächst zahlreiche weitere Lehranstalten sich in diesem Sinne organisieren, wozu ja durch die Gestattung der „Reformanstalten“ die Möglichkeit gegeben ist.

127. Priorität, Anschlüsse, Zusammenhang. Es braucht nicht geleugnet zu werden, daß der Besitz eines gewissen lateinischen Wortschatzes nebst Kenntnis der elementaren Grammatik dieser Sprache die Erlernung der Anfangsgründe des Französischen sehr erleichtert. Aber andrerseits läßt sich doch auch sagen und ist theoretisch und praktisch bereits bewiesen worden, daß der Lateinunterricht ebensowohl mit Vorteil an den französischen anknüpfen kann. Daß der Weg von den älteren und vollständigeren Formen zu den jüngeren und abgeschliffeneren der pädagogisch notwendige sei, ist nicht richtig.[2]) Die wünschenswerten und möglichen weiteren Beziehungen

[1]) Es scheint selten hinlänglich gewürdigt zu werden, wie außerordentlich schwer das Zusammenhalten der vielen Uebungen, Aufgaben, Zwecke in diesem Unterricht tatsächlich ist. Wenn der einzelne Lehrer nur ein bestimmtes, nicht zu geringes Segment des Gesamtkreises recht erfolgreich bearbeitet, darf oder muß man mit ihm zufrieden sein. — [Möglichst frühzeitiges Mitwirken der jüngeren Lehrkräfte auch auf der Oberstufe und tunlichst langes Beschäftigen der älteren Lehrkräfte — solange ihr Körperzustand es gestattet — auch auf der Unterstufe ist eine Forderung zweckmäßiger Unterrichtsverteilung, die verkehrter Praxis gegenüber immer noch betont werden muß.]

[2]) Wie übrigens ein dem französischen nachfolgender Lateinunterricht nicht bloß den stofflichen Zusammenhang der Sprachen nützen, sondern auch methodisch mit dem ersteren

zwischen dem französischen und dem sonstigen Sprach- und Sachunterricht sollen hier nicht näher besprochen werden. Daß neben Latein, Englisch, Deutsch (und bei der Syntax auch Griechisch) namentlich Geschichte, Geographie und auch Naturwissenschaft in Betracht kommt, geht zum Teil aus unsern obigen Ausführungen hervor, versteht sich übrigens von selbst.

Eine Frage von oft unterschätzter Wichtigkeit ist ferner die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden: ein eine kürzere Zeit hindurch mit starker Stundenzahl betriebener Unterricht dürfte im allgemeinen dem Fache oder seinen Erfolgen günstiger sein als vieljährige Dauer mit kümmerlicher Stundenzahl: ganz geringwertige Ergebnisse des französischen Unterrichts hat man vielfach der Tatsache zuzuschreiben, daß er zwischen den so viel wuchtiger betriebenen anderen Sprachen erdrückt wurde. In diesem Sinne läßt man hoffentlich die Organisationsversuche auch für die Zukunft nicht abgeschlossen sein. Jetzt ist vielleicht die Besorgnis, etwas Gelerntes wieder verloren gehen zu sehen, so groß, daß man darüber oft gar nicht dazu gelangt, Neues recht zu erwerben.

Wenn indessen über diesen Punkt die Meinungen vermutlich geteilt bleiben, so wird man allgemeiner zustimmen der weiteren Forderung, daß die gesamte für den französischen Unterricht empfohlene und empfehlenswerte Methode besondere Rücksichten in bezug auf den Wechsel der Lehrkräfte erfordert: oder vielmehr die eine große Rücksicht, daß der Unterricht nicht mehr als nötig aus einer Hand in die andere übergehe, daß die Verbindung zwischen Lehrer und Klasse die rechte Kontinuität habe. Dies gilt zunächst für den Unterricht der ersten Jahre, aber vielleicht mehr noch für den der gesamten Oberstufe. In dem Maße, wie der rein buchmäßige und schriftliche Unterricht ergänzt oder ersetzt werden soll durch einen lebendig persönlichen, hört die „Besetzung“ auf, gleichgültig zu sein. Mindestens bedarf es nicht bloß bestimmter Vereinbarungen zwischen den verschiedenen Lehrern einer Anstalt, sondern dauernder persönlicher Verbindung, gegenseitigen Stundenbesuchs, vielfachen mündlichen Austausches — ganz anders und viel vollständiger, als das alles bis jetzt verwirklicht zu sein pflegt.[1])

128. Stellung an den verschiedenen Schularten. Was die einzelnen Arten höherer Lehranstalten betrifft, so hat gegenüber der älteren Doppelheit von Gymnasien und Realschulen die zweite Hälfte des vergangenen Jahrhunderts nicht bloß eine Mannigfaltigkeit von Organisationen und Benennungen aufkommen sehen, sondern es haben sich beständig Verschiebungen und Übergangsformen oder auch Rückumbildungen durchgesetzt, und namentlich wenn man die Systeme der verschiedenen Staaten zusammenstellt, kommt ein sehr buntes Ganzes zum Vorschein. Ins Gewicht fällt namentlich der Unterschied von lateinlosen und lateintreibenden Anstalten, der zwischen

in eine glückliche Verbindung treten kann, zeigt [neben den aus dem Frankfurter Reformversuch in Frankfurt selbst hervorgegangenen Arbeiten; vgl. zu den Anfängen dieses Versuches vor allem G. Völcker, „Die Reform des höheren Schulwesens auf Grund der Ostendorfschen These: Der fremdsprachliche Unterricht ist mit dem Französischen zu beginnen“, Berlin 1888, Springer] z. B. die kleine Schrift von Gerh. Michaelis: Welche Förderung kann der lateinische Unterricht an Reformschulen durch das Französische erfahren? Marburg 1902, Elwert.

[1]) Gegenseitiges Hospitieren der Fachlehrer kann nur eindringlich empfohlen werden; es vermag vielseitigen Gewinn zu ergeben. Die im allgemeinen dagegen vorhandene Abneigung sollte man überwinden.

Anstalten mit Französisch als einer Hauptsprache oder nur als Nebenfach neben Latein und Griechisch, und der zwischen dem Beginn mit dem Eintritt oder erst um einige Jahre später. Dazu aber doch auch der Unterschied, ob das Französische zwar für die erste Periode Hauptfach und einzige fremde Sprache ist, um dann diese Rolle an das Lateinische abzutreten, oder ob es sie behält. In Preußen und den sich ihm anschließenden Staaten stehen demgemäß gegenüber: erstens Oberrealschulen und Realschulen einerseits und Gymnasien, Realgymnasien andrerseits; zweitens Oberrealschulen, Realgymnasien, Realschulen einerseits und Gymnasien andrerseits; drittens Oberrealschulen, Realschulen, Reformgymnasien, Reformrealgymnasien einerseits und gewöhnliche Gymnasien, Realgymnasien andrerseits; viertens Reformgymnasien (vielleicht auch Reformrealgymnasien) einerseits und die übrigen Anstalten andrerseits. Zu den genannten Anstalten aber gesellen sich noch die weiblichen Bildungsanstalten, die mit ihren Unterrichtszielen und der Methode nunmehr den uns zunächst beschäftigenden Anstalten gerade neuerdings weit näher gerückt sind und die in unsern Gesichtskreis mit hineinzuziehen schon deshalb Anlaß genug vorliegt.

Ohne Rücksicht auf die im einzelnen geltenden amtlichen Forderungen und Bestimmungen lassen sich zunächst wohl folgende Gesichtspunkte aufstellen.

B. Bestimmteres über die Schularten.

129. Lateinlose Anstalten. An lateinlosen Schulen ist das Französische nicht bloß (mit einigen landschaftlichen Ausnahmen) die erstbetriebene der fremden Sprachen, sondern nimmt auch dauernd die wichtigste Stelle ein, weshalb ein Vergleich mit dem Lateinischen der Gymnasien nahe liegt. In der Tat soll es womöglich eine gleichwertige Art geistiger Schulung überhaupt bieten, dem formalen Verständnis der Muttersprache ähnliche Hilfe leisten, auch zu den andern Unterrichtsfächern ähnliche Beziehungen und insbesondere für die weiteren Fremdsprachen ähnliche Bedeutung gewinnen, wie dort das Latein. Und in einem erheblichen Umfang wird dieser Ersatz des Lateinischen möglich sein; die Syntax insbesondere erfordert ein gleiches Maß von scharfer Unterscheidung, von Aufmerksamkeit und Fleiß; doch auch im übrigen vermag wohl eine fremde Sprache immer, wenn sie mit genug Ernst und Geschick behandelt wird, den verschiedensten Geisteskräften eine recht ernstliche Schulung aufzuerlegen. Aber jene Vergleichung mit der Rolle des Lateinischen hat doch nur teilweise Geltung. Die Entfernung der französischen Sprache von der deutschen ist immerhin so viel geringer, daß nicht bloß manche Teile der Grammatik eine oberflächlichere Inanspruchnahme des Geistes bedingen, sondern insbesondere auch die Lektüre zu ihrer Bewältigung keineswegs gleichartige Kraft in Bewegung setzt. Außerdem ist, um von sonstigen Verschiedenheiten abzusehen, das der Sprache bewilligte Zeitmaß doch immer geringer und (was psychologisch wichtig ist) die Kette der wöchentlichen Stunden lockerer. Hauptsache aber ist die Verschiedenheit des Ziels, so wie es sich einmal aus dem Wesen der lebenden Sprache an sich ergibt (darüber ist in allem Vorhergehenden genug gehandelt worden) und wie es außerdem durch das Wesen der Schulart bedingt wird.

Indem also bei den lateinlosen Schulen für Ziel und Methode eine falsche Abhängigkeit von den Wegen des altsprachlichen Unterrichts gemieden werden soll, wird es gerade hier doch Norm bleiben, daß die Grammatik einen ebenso ernstlichen Betrieb finde, und zwar namentlich nach der begrifflich-gesetzlichen Seite, wo den Schülern dieser Anstalten sonst leicht eine der Grundlagen wirklicher Sprachbildung in sehr fühlbarer und bedauerlicher Weise verloren bleibt. Und ebensowenig darf die ernste Geistesschulung versäumt werden, die an der Lektüre zu gewinnen ist; daß man sich nie an bloßer, oft halb mechanischer Wortübertragung genügen lasse, ist hier doppelt wichtig, daß der begriffliche Inhalt und der Gang und Zusammenhang der Gedanken mit Energie erfaßt werde, unerläßlich. Hierzu kommt die weitere Forderung, daß auch für das verhältnismäßig Nebensächliche an Lernstoff, das sich um die Hauptbetätigungen des Sprachunterrichts schlingt, feste Zentren gebildet werden, daß also die Sammlung und Ordnung des Wortschatzes als eine besondere Aufgabe stets festgehalten werde, die metrischen, literaturgeschichtlichen, stilistischen Belehrungen sich zu geordneten Ganzen zusammenschließen. Und zu diesen Forderungen tritt dann die eines möglichsten Zusammenfallens von Wissen und Können, einer rechten praktischen Sicherheit auf dem — freilich nicht zu weit abzusteckenden — wirklichen Lerngebiete. Daß sogleich der einleitende Kursus ruhiger und allmählicher sich erledigt, ist eines der Mittel dazu. Die Ausdehnung der Sprechfähigkeit wird etwas weiter gehen, der Wortschatz nach der Seite des Konkreten hin vollständiger sein, auch die Phraseologie nach der Seite des alltäglich Praktischen etwas reichlicher, die Schreibfähigkeit den bestimmten Bedürfnissen des wirklichen Lebens etwas mehr gerecht werden, die Lektüre gern auch naturwissenschaftlich-technischen Inhalt einschließen, und es wird so eine Verbindung des Faches gerade mit diesen Unterrichtsgebieten sich bilden, während zugleich eine solche nach der Seite des Englischen nur natürlich und nach der Seite des Deutschen besonders wichtig wird. Andrerseits werden diese Schulen, insbesondere die, welche nach Dauer und Art ihres allgemeinen Lehrgangs in erster Linie allgemeine Bildungsanstalten bleiben wollen, sich vor dem nicht fern liegenden Abweg zu hüten haben, daß sie die Lektüre von idealem Gehalt zugunsten jener konkreten Stoffe zusammenschwinden lassen. Es muß nur nicht das Abstrakte oder gar Vage schon das Ideale darstellen sollen![1]) [Wenn, wie dringend erwünscht ist, den Bedürfnissen des Kaufmannsstandes entweder im Rahmen der bestehenden Realschulen oder in der Form besonderer Handelsrealschulen (Frankfurt a. M., Dessau) künftig mehr Rechnung getragen werden soll, wird vor allem auch die Methodik eines geistbildenden fremdsprachlichen Handelsunterrichts sichergestellt werden müssen.]

130. Realschulen im engeren Sinn. Nicht ganz leicht ist es, das Bildungsziel für das Französische an den Realschulen von kürzerem (sechsjährigem) Gesamtkursus abzugrenzen. Die Gefahr, daß hier ein begonnener

[1]) Daß ein französischer (wie auch englischer) Unterricht von minder schulender und bildender Kraft an diesen Lehranstalten namentlich auch in den Ergebnissen des deutschen Unterrichts sich fühlbar macht, hat man seither beobachten und feststellen können, so daß Ernst und Sorgfalt doch in besonderem Maße anempfohlen werden muß, wenn die Schulen den neuerdings in sie gesetzten Erwartungen wirklich entsprechen wollen.

Gang einfach ohne Abschluß abgebrochen wird, ist für jetzt noch groß; und die andere Gefahr, daß über den formalen Vorstadien man zu einem rechten Bildungsinhalt nicht gelange, ist vielleicht noch gewichtiger. Dies gilt natürlich nicht bloß für das Französische, aber auch für dieses. Da für Aussprache und auch Sprechübung der Schwerpunkt innerhalb der untersten Stufen liegt, so fällt die Lösung dieser Aufgaben den unvollständigeren Schulen ebensowohl zu wie den vollständigen; doch wird dabei. sofern die Art und demnächstige Bestimmung der Schüler das nahe legt, vielleicht ein einfacheres Maß von Korrektheit und Gewandtheit genügen dürfen. Theoretisches ist außer der Grammatik nicht zu geben; diese selbst hat die Formenlehre mit Ausscheidung des Unwesentlicheren und aus der Syntax eine Auswahl des Nötigeren zu geben. Der Betrieb der Grammatik selbst muß auch hier nach der begrifflich-logischen Seite ernst sein; für die Gesamtwiederholung muß eine gewisse Zeit, jedenfalls ein Semester, ausgespart werden. Das Schreiben wird hier schon früher als bei den Oberrealschulen mit auf praktische Bedürfnisse Rücksicht zu nehmen haben; Briefe auch geschäftlichen Charakters sollen nicht ausbleiben. Auch die Auswahl der Lektüre soll von ähnlicher Rücksicht mit bestimmt werden. Für diese Schulen ist aus allen Gründen eine Chrestomathie oder vielmehr ein gutes „Lesebuch" das Empfehlenswerte. Daß sein Inhalt aber doch zu gutem Teil ein idealer sei, daß gute Gedichte, gehaltvolle Erzählungen, anregende Geschichtsdarstellungen u. ä. nicht fehlen, diese Forderung muß im Interesse wirklicher Erziehung festgehalten werden.

131. Humanistische Gymnasien. Am Gymnasium hat der französische Unterricht teils eine rein utilitarische oder doch stoffliche Bedeutung (ein gewisses Maß von Bekanntheit mit der Sprache ist auch dem nicht entbehrlich, der den Hauptinhalt seiner Bildung in größeren Fernen und Tiefen sucht); teils aber dient er doch, die bildende Einwirkung der alten Sprachen durch eine neue Seite zu ergänzen; worin diese liegt, braucht nicht nochmals ausgeführt zu werden. Den Nachteilen, welche hier ein [in der Regel] um einige Jahre späterer Beginn und damit nicht nur Kürzung der zugemessenen Gesamtzeit, sondern auch größere Sprödigkeit der Sinnesorgane, geringere Unmittelbarkeit und Nachahmungsfähigkeit, weiterhin eine nur spärliche Wochenstundenzahl und endlich die so viel größere Wucht der andern Fächer mit sich bringen, stehen als Vorteile gegenüber die entwickeltere allgemeine Intelligenz, der reichere und geklärtere Begriffsvorrat, die zahlreicheren Apperzeptionsstützen, die raschere Apperzeption selbst. Das Hineinkommen in die Sprache muß und kann sich demgemäß rascher vollziehen, um so mehr als der Wortschatz großenteils auf schon bekannten Grundlagen ruht; der grammatische Stoff findet klare Kategorien bereits vor, und in mancher Regel lebt einfach das lateinische Gesetz weiter. Die Sprechübungen mögen sich auf einen einfacheren, vielleicht wesentlich der Lektüre entnommenen Stoffkreis beschränken. Der Inhalt der — um einen kurzen Ausdruck zu gebrauchen — Nebenlehren (Synonymik, Metrik usw.) braucht vielleicht nur gelegentlich und andeutend berührt zu werden; Stilistisches ist wesentlich nur zum Zwecke der Beleuchtung der Lektüre nötig: größere freie Arbeiten („Aufsätze") werden nicht verlangt. Der Lektüre

endlich fällt hier nicht eine ähnlich große pädagogische Aufgabe zu wie an jenen andern Schulkategorien, weder nach Seite des Inhalts noch der Sprachform; sie wird zwar die Anschauung einiger Hauptwerke der Literatur zu geben haben und auch an diesem oder jenem Punkte näher in die französische Geschichte oder Kulturgeschichte hineinblicken lassen, darf aber insofern großenteils von leichterem Charakter sein, als doch in der geringen Zeit nicht ein gar zu winziges Quantum gelesen werden soll; zum erheblichen Teile deckt deshalb auch hier wohl ein bloßes Lesebuch den Bedarf an Lektüre. Das Französische soll nicht trachten, dem Lateinischen mit ähnlichen Ansprüchen zur Seite zu treten, vielmehr Ergänzung durch Ungleichartiges bedeuten.[1])

Zu fordern aber ist auch für das Gymnasium: daß die Aussprache rein gelehrt und auf allen Stufen ernst genommen werde, daß insbesondere das Lesen französischer Texte (einschließlich der Verse) in gutem Flusse und strenger Präzision erfolge, daß im Sprechen die Gewöhnung erzielt sei, Fragen in der fremden Sprache sicher aufzufassen und einfache Antworten sofort richtig zu geben, daß auch neben dem abstrakten, dem Lateinschüler fast von selbst zuwachsenden Wortschatze ein Vorrat konkreter Ausdrücke, das Gewöhnlichste und Nötigste umfassend, vollständig angeeignet werde und stets zur Verfügung bleibe, daß ferner die Lektüre, wenn sie nicht die Geistesarbeit fordert wie die lateinische und griechische, doch nicht in oberflächlichem Raten erledigt, sondern volle Präzision der Auffassung des einzelnen erzielt und die dazu nötige Art der Aufmerksamkeit (die in gewissem Sinne geradezu feinsinniger sein muß als gegenüber den Alten) gepflegt, auch bei der Übersetzung ins Deutsche, wenn eine solche festgehalten wird, der Weg, dessen erste Hälfte ja spielend sich erledigt, vollständig — d. h. bis zu wirklich gutem Deutsch in Wortstellung, Wortgruppenordnung, Einzelausdruck, Konstruktion und Stil — zurückgelegt werde. Was endlich die schriftlichen Arbeiten betrifft, so muß hier zwar die einfache, zum Teil bloß nachahmende Übertragung genügen; doch sind freiere Nach- und Umbildungen keineswegs grundsätzlich auszuschließen; sie bieten für manche Schüler wohl wertvollere Gelegenheit als jene. Im ganzen aber muß in diesem Fache den Vorrang vor der schriftlichen durchaus die mündliche Betätigung haben.[2]) — [Für Preußen hat ein Ministerialerlaß vom 21. Dezember 1910 der Oberstufe des Gymnasiums die Wahl zwischen Französisch und Englisch freigestellt.]

132. Anstalten vermittelnden Charakters. Die eigenartige Aufgabe der Realgymnasien ergibt sich aus der Vermittlung zwischen den beiden andern, der der lateinlosen Realvollanstalten und der humanistischen Gymnasien, von selbst. Gerade für die Realgymnasien wird, was oben in den einzelnen Kapiteln ausgeführt ist, am ehesten vollständige Geltung gewinnen können. Wie diese Schulart an den Vorteilen der beiden gegenüberstehenden in ge-

[1]) Mögen die Fachlehrer an diesen Anstalten sich nicht durch die sehr natürliche Wertschätzung ihres Gebiets zu einer Auffassung ihrer Aufgabe verleiten lassen, die den dortigen Verhältnissen nicht entspricht. — Daß freilich ausgezeichnete Lehrer des Französischen an Gymnasien auch in der geringen Stundenzahl ein sehr ansehnliches Können und Verstehen ihrer Schüler zu erzielen vermögen, beweisen bestimmt vorliegende Beispiele.

[2]) Die Prüfungsordnung für die höheren Schulen in Preußen hat dieser oft erhobenen Forderung Rechnung getragen.

wissem Maße teilhat, so muß ihr Streben sein, wirklich das Gute von hüben und drüben zu vereinigen. Die Gefahr, statt dessen der beiderseitigen Vorzüge zugleich verlustig zu gehen, bleibt immer groß genug. Sie zu überwinden und jene Aufgabe wirklich zu lösen, dazu bedarf es nicht sowohl theoretischer Anleitung als ausgebildeter persönlicher Lehrkunst und eines stets wachen didaktischen Ernstes.

Daß der Lehrplan der „Reformanstalten"[1]) (mit zunächst dreijährigem ausschließlichem Betrieb des Französischen und späterem stärkerem Einsetzen des Lateinischen) den Realgymnasien die Lösung ihrer Gesamtaufgabe erleichtert, scheint das Ergebnis der bisherigen Erfahrungen. Geteilter sind die Meinungen bis jetzt über den Lehrplan der Reformgymnasien, wo auch hinsichtlich des Französischen das Bedenken laut wird, ob es nicht nach dem frischen Einsatz der ersten Jahre weiter oben verkümmern müsse. Welche erleichternden oder erschwerenden Bedingungen und welche besonderen Normen im einzelnen sich aus der Eigenart dieser Schulen für den Betrieb der französischen Sprache ergeben, sei hier nicht ausdrücklich verfolgt; auf die Möglichkeit vielfacher Anknüpfung des altsprachlichen Unterrichts an den vorhergehenden französischen ward schon oben hingewiesen. Gelingt es, Gewandtheit mit Ernst im wünschenswerten Maße auf dieser Linie zu vereinigen, so ist einem schönen Bildungsziel gedient.

133. Höhere Mädchenschulen. Wenn, wie schon angedeutet, der ehemalige tiefe Unterschied zwischen dem Sprachbetrieb an den Mädchenschulen und dem der Knabenschulen — dort möglichst unmittelbare Hinführung zum Sprechen ohne ernstliche Ansprüche an Denken und hier vor allem Grammatik und Regeln und bewußte Anwendung ohne Ergebnis bescheidenen Sprechenkönnens — sich bereits seit einiger Zeit mehr und mehr verloren hat und wenn bekanntlich gegenwärtig eine starke Strömung auf völlige Angleichung, wie in allem Unterricht so auch in diesem, hingeht, so bleibt für den unabhängigen Beobachter doch in den natürlichen Bedingungen der beiderseitigen Schulen Verschiedenheit genug bestehen. Und es muß sich doch wohl darum handeln, einerseits die gegebenen Vorzüge zu nützen, andererseits aber auch die natürlichen Hemmungen zu überwinden, der starken Seite Rechnung zu tragen und doch möglichst über die Einseitigkeit hinauszuführen. — Zu der natürlichen Wesensanlage der Mädchen gehört größere Leichtigkeit der Nachahmung, Elastizität auf dem Gebiete des halb Körperlichen und halb Geistigen, die Fähigkeit, sich unmittelbar in fremden Sinn hineinzuraten und fühlend zu unterscheiden, was logisch ungeklärt bleibt, dazu Leichtigkeit und Natürlichkeit des Ausdrucks, Sinn für Anmut des Stils und vielleicht ein Genaunehmen des Kleinen und Einzelnen, wenn auch nur auf bestimmten Gebieten. Andrerseits aber auch die Unlust zu zusammenhängendem Denken, die Scheu vor der Abstraktion, das Stehenbleiben bei der wortmäßigen Formulierung, die Bereitwilligkeit zum bloßen Nachsprechen, das bloß reproduktive Arbeiten anstatt denkenden Durchdringens, die Nichtunterscheidung von klein und groß, das Leben in ungeklärten Gefühlen, vielleicht auch häufig die Unlust, aus sich

[1]) [K. Eicke, Der neusprachliche Unterricht an Real- und Reformanstalten (Marburg 1912, Elwert); derselbe, Lateinlose Schulen. lateinlose Wissenschaft! (ebendort 1917).]

herauszugehen, laut und lebendig sich vernehmen zu lassen, endlich auch leichtere Ermüdbarkeit. Naturgemäß wendet sich ferner das Interesse nicht, wie bei den Knaben, dem Heroischen zu, kaum dem Politischen, weit eher dem einfach Menschlichen, und für Dichtung dürfte im ganzen eine größere Empfänglichkeit vorhanden sein als für Wahrheit.

Wenn also Verschiedenheit des Interesses als natürlich gegeben anerkannt, nicht aber aus modernem Drange übersehen oder bekämpft werden soll, so ist ihr z. B. bei der Auswahl der Lektüre sicherlich Rechnung zu tragen: Persönliches spielt eine größere Rolle als Staatliches, aber namentlich wird hier Soziales mit Recht sehr in Betracht kommen. Der Vorliebe für das Gefühlsmäßige zu sehr nachzugeben, wäre gleichwohl ein Fehler; beim Süßlichen zu verweilen, wird übrigens die weibliche Jugend von heute ohnehin nicht mehr viel Lust haben. Ernste Lektüre, nicht bloß unterhaltende, gebührt jedenfalls auch ihr. — Bei allen den oben so bezeichneten „Nebenlehren“ ist vor bloß wortmäßiger Auffassung und Wiedergabe hier besonders zu warnen. Aber auch bei einer solchen Hauptsache wie Grammatik muß dem entgegengearbeitet, hier gerade muß klare denkende Unterscheidung energisch verlangt werden, wie auch die Erfassung des Gedankengangs der abstrakteren Lesestoffe bestimmt kontrolliert werden muß. Und wenn man bei den schriftlichen Arbeiten etwas so Unscheinbares wie die Interpunktion ernst nimmt, so nötigt man auch damit zur Klarheit über das Verhältnis der Gedanken. — Was das Sprechen betrifft, so steht die lautliche Richtigkeit bei den Mädchen sehr oft durchaus nicht auf gleicher Höhe mit der Leichtigkeit; die Verfehlungen fallen nur weniger ins Ohr als bei der rauheren, schwerfälligen Sprechweise der Knaben; unerbittliche Nötigung sollte auch hier nicht versäumt werden. — Es gibt eben neben der äußeren und der zum Teil ungesunden, ja rohen „Emanzipation“ auch eine sehr schätzbare, die in der Tat ewige Aufgabe bleibt: nämlich die Emanzipation von den natürlichen Schwächen zur Erhöhung der natürlichen Wertanlagen.

C. Amtliche Organisation in verschiedenen Staaten.

134. Nicht in dem gleichen Tempo haben sich die regulierenden Unterrichtsbehörden der verschiedenen Staaten den neueren didaktischen Gesichtspunkten geöffnet, nicht gleich leicht haben sie Bedenken fallen gelassen. Aber allmählich sind sie doch wohl sämtlich auf einer ähnlichen mittleren Linie angekommen, wie sie in den Fachlehrerkreisen selbst im wesentlichen durchgedrungen ist. In den Grundzügen ist also gegenwärtig große Verschiedenheit der amtlichen Bestimmungen nicht zu gewahren. Und da die Augen offenbar auf die Probleme dieses Unterrichts gerichtet bleiben, so folgen sich verbesserte Lehrpläne in den einzelnen Staaten und für die einzelnen Schularten in mäßigem Zeitabstand. Sie nach ihrer augenblicklichen Fassung in den Einzelheiten wiederzugeben, ist hier kein Anlaß. Nur einiges sei zur Kennzeichnung herausgehoben.

In Preußen sind nach den Lehrplänen von 1901 die Ziele zusammenfassend folgendermaßen bezeichnet. Für die Oberrealschule: „Verständnis der wichtigeren französischen Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte, Einsicht in das grammatische System der Sprache, einige Kenntnis der

wichtigsten Abschnitte der Literatur- und Kulturgeschichte des französischen Volkes, Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache.“ Ebenso für das Realgymnasium, unter Weglassung der auf das grammatische System bezüglichen Stelle. Für das Gymnasium: „Verständnis der bedeutendsten französischen Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte und einige Geübtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache.“ Für die Realschule: „Verständnis leichterer französischer Schriftwerke neuerer Zeit, grammatische Schulung und einige Geübtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache.“ Übrigens soll, wenn Einsicht in das grammatische System nur für die Oberrealschule als Ziel genannt ist, doch auch auf den übrigen Lehranstalten ein einfaches System der Grammatik jedenfalls schließlich vor den Augen der Schüler stehen. Freie Schreibübungen statt des Hinübersetzens sind zugelassen, und dem Gebrauch des Französischen als Unterrichtssprache wird jedenfalls da nicht entgegengetreten, wo in der Person und dem Können des Lehrers sowie der allgemeinen Fähigkeit der Schülerschaft die Bedingungen dafür gegeben sind. In die Auswahl der Lektüre greifen die Bestimmungen der Zentralbehörde nicht ein.

Die zur Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens in Preußen unter dem 12. Dezember 1908 erlassenen Ausführungsbestimmungen enthalten auch für das Französische (wie das Englische) eingehendere Normen, die im wesentlichen noch auf Steph. Wätzoldt zurückgehen dürften. Unterschieden wird hier zwischen einer unmittelbaren und einer mittelbaren Aufgabe des Unterrichts; die letztere besteht darin, der Schülerin das Verständnis für die geistige und materielle Kultur, für Leben und Sitte des fremden Volkes möglichst zu erschließen. Dem Französischen fällt (als der zuerst gelehrten und geeigneteren der beiden neueren Fremdsprachen) die besondere Aufgabe zu, an fremdem Sprachgut die nötigen grammatischen Grundbegriffe zu klären und zu befestigen und dadurch sicheres Verständnis überhaupt zu vermitteln. Unter den obersten Lehrzielen des „Lyzeums“ sowie der „Studienanstalt“ wird auch „eindringendere, soweit angängig historische Erkenntnis der sprachlichen Erscheinungen“ genannt. In dem „propädeutischen Kursus zur Erwerbung einer richtigen Aussprache“ soll natürlich vom Laute, nicht vom Buchstaben ausgegangen werden. „Es empfiehlt sich häufiges Chorsprechen und Chorsingen der gesamten Klasse oder einzelner Gruppen, wobei die Schülerinnen zu gegenseitiger Kontrolle heranzuziehen sind.“ „Die Phonetik soll nur eine bescheidene Dienerin für die Erfüllung der Lehraufgabe sein.“ Über die Gestaltung der Sprechübungen (wobei „auf die sogenannten Realien kein zu großer Wert“ gelegt werden soll), über die Behandlung der Grammatik, die schriftlichen Arbeiten sowie alle Einzelgebiete enthalten die „Ausführungsbestimmungen“ vielerlei Winke, von denen Kenntnis zu nehmen auch den Lehrern an anderen Schulen nur empfohlen werden kann. (Halle 1909, Waisenhaus.) [Über die scharfen Kämpfe, die sich auf der Hauptversammlung des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen zu Halle 1913 über die Stellung des französischen Unterrichts am Lyzeum erhoben haben, vgl. Frauenbildung 1913.]

135. In Bayern, wo u. a. Steinmüllers Einfluß wirksam gewesen ist, gelten jetzt für die höheren Lehranstalten die Bestimmungen vom 30. Mai

1914 (herausgegeben von Joh. Melber, München 1914, J. Lindauer). Sie bezeichnen als Lehrziel, daß „die Schüler durch gründliche Lautschulung, Vermittlung eines ausreichenden Wortschatzes und Unterweisung in den wichtigen grammatischen Erscheinungen zu einer gewissen Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der fremden Sprache gebracht, sowie durch die Lektüre von Schriftwerken der klassischen und der neueren Zeit in das Kultur- und Geistesleben des fremden Landes eingeführt werden", empfehlen für die Unterstufe „dem noch kindlichen Alter der Schüler entsprechend" das analytisch-direkte Lehrverfahren, unter Verzicht auf Hinübersetzung, „besonders in der I. Klasse", fordern für die Mittelstufe, „auch wenn es sich um Anfangsunterricht handeln sollte", die Durchführung der vermittelnden Methode und sehen für den allmählich freier zu gestaltenden Unterricht der Oberstufe u. a. auch Ersatz einzelner Unterrichtsstunden durch Rezitationen „gebildeter Ausländer" oder durch den Besuch französischer Theatervorstellungen vor, wollen auch die Privattätigkeit der Schüler tunlichst angeregt wissen. Als Hauptaufgabe des Anfangsunterrichts wird eine gründliche Lautschulung bezeichnet, der eine „einfach gehaltene, planmäßige Einführung in die Lautlehre" dienen soll. „Theoretische Belehrungen über die Lautbildung sind nur da zu geben, wo sie geeignet sind, die richtige Hervorbringung der Laute zu fördern." „Die maßvolle Benützung einer guten Sprechmaschine (Grammophon) erweist sich als nutzbringend. Mit der Lautschrift können die Schüler gelegentlich bekannt gemacht werden." Für den weiteren Verlauf des Unterrichts wird u. a. bestimmt: „Das fremdsprachliche Lesestück steht im Mittelpunkt des Unterrichts." „Allmählich, etwa von der II. Klasse ab, sind in mäßigem Umfang auch Hinübersetzungen zu üben." „Der Erweiterung des Wortschatzes dienen auch die leçons de choses." „Die Grammatik ist bei der ersten Durchnahme in deutscher Sprache zu erklären." „Ein systematischer Überblick über die Syntax ist erst in den höheren Klassen zu geben, wobei eine kurzgefaßte, in der Fremdsprache geschriebene Grammatik benützt werden darf." Als Lesestoff sind neben dem Gebrauch einer Chrestomathie „nur Werke zu wählen, die wirklich in das fremde Kultur- und Geistesleben einführen und zugleich eine tiefere, allgemein erziehliche Wirkung ausüben". Die Kenntnis eines Werkes von Molière wird für die Oberstufe als unerläßlich bezeichnet.

Aus den für das Realgymnasium gegebenen Bestimmungen über die Lektüre sei noch folgendes mitgeteilt: V. Klasse — „leichte Erzählungen, z. B. von Boissonnat, Bruno, Desbeaux, Erckmann-Chatrian, Malot, Souvestre, auch eine geeignete Sammlung einfacher Erzählungen oder eine Auswahl der leichteren Fabeln von Lafontaine"; VI. Klasse — „Erzählungsschriften, z. B. von Coppée, Daudet (Le petit Chose), Halévy, Laurie, Margueritte (Poum), Mérimée, Porchat, Theuriet, Toepffer, oder eine Sammlung nicht zu schwieriger Prosaerzählungen"; VII. Klasse — „ein nicht zu schwieriges Geschichtswerk oder eine Erzählung geschichtlicher Art, z. B. von Barante, Duruy, D'Hérisson, D'Hombres et Monod, Lamé-Fleury, Lavisse, Michaud, Michelet, Sarcey, Ségur, Schuré, Thiers, Zola (La Débâcle), oder ein Roman, besonders mit Schilderung modernen französischen Lebens, z. B. von Balzac, Bazin, Coppée, Daudet, Flaubert, Loti, Maupassant, Sand, Theuriet, A. de Vigny, auch Chateaubriand oder Lesage, endlich ein leichtes Prosalustspiel von Augier, Girardin, Sandeau, Scribe u. a."; VIII. Klasse — „schwierigere Geschichtswerke und Philosophen des XVIII. Jahrhunderts, z. B. Schriften von Barrau, Chuquet, D'Alembert, Diderot, Goncourt (Hist. de la société fr.), Lanfrey, Mignet, Montesquieu, Rousseau, Staël, Voltaire; außerdem ein Lustspiel von Augier, Beaumarchais, Dumas (Les Demoiselles de St.-Cyr), Molière (Avare, Bourgeois gentilhomme, Malade imaginaire), Musset, Pailleron,

Scribe u. a.; statt dessen auch Sammlungen größerer epischer und lyrischer Dichtungen (von Coppée, Hugo, Musset, Vigny u. a."; IX. Klasse — „kultur- und literargeschichtliche, sowie philosophische Werke des XIX. Jahrhunderts und der Gegenwart und schwierigere moderne Prosaschriften, z. B. von Arago, Du Camp, Anatole France, Figuier, Guizot, Petit de Julleville, Pigeonneau, Taine, Tocqueville, auch eine Auswahl von Essais und Reden; außerdem ein Drama von Corneille, Racine, Hugo oder ein Lustspiel von Molière (Les Femmes savantes, Les Précieuses ridicules, Le Misanthrope), von Piron (La métromanie); endlich auch Rostand (La Princesse lointaine)". — Einen lehrreichen Einblick in die bayerischen Verhältnisse eröffnet für die frühere Zeit J. Friedrich, Absolutorialaufgaben an den Gymnasien und Realschulen Bayerns, I. Französische Sprache, München 1909, Hugendubel.

136. In Sachsen[1]) gilt für Realgymnasien die Lehr- und Prüfungsordnung vom 22. Dezember 1902, für Oberrealschulen sind mit Gesetz vom 8. April 1908 ausführliche Bestimmungen erlassen. Aus der ersteren sei hervorgehoben, daß in Prima neben klassischen Dichtern älterer und neuerer Zeit, schwierigeren Geschichtswerken, Rednern auch Abschnitte aus philosophischen Schriftstellern zur Lektüre bestimmt sind, ferner daß auch hier überall kleinere Prosastücke memoriert und durch häufige Wiederholung gegenwärtig gehalten werden sollen, weiter daß den Sprechübungen nur ein mäßiges Ziel gesteckt ist (die Schüler sollen schließlich innerhalb gewisser Stoffgebiete auch ohne bestimmten Anhalt leichtere Fragen französisch beantworten können), daß ihnen nicht eine Ausdehnung gegeben werden soll, unter der die übrigen Aufgaben des französischen Unterrichts leiden würden. Gewarnt wird auch davor, daß es bei den Sprechübungen „auf die Einführung der Schüler in die Alltäglichkeiten des französischen Lebens und die Tagesmoden der Umgangssprache angelegt werde". Was den Gebrauch des Französischen als Unterrichtssprache betrifft, so wird es als wünschenswert bezeichnet, daß der Lehrer sich ihrer so viel als möglich bediene, aber für grammatische und stilistische Unterweisung sowie für schwierigere, tiefergehende Erörterungen anderer Art bleibe im allgemeinen der Gebrauch der Muttersprache empfohlen. Daß bei der Lektüre, zumal bei kursorischer, auf Übersetzung leichterer Stellen verzichtet werde, soll „nicht ausgeschlossen" sein. — In den neueren, für die Oberrealschulen erlassenen Bestimmungen heißt es: Gar mancher Satz wird der Übersetzung nicht bedürfen; wo aber eine solche verlangt wird, ist unerbittlich darauf zu halten, daß schließlich ein tadelfreies Deutsch erreicht wird. Als unerläßlich wird bezeichnet, „daß die Literaturwerke für die drei Oberklassen in einem sehr sorgfältig erwogenen Plane festgelegt werden". Die amtlich gegebene Zusammenstellung geeignet erscheinender Werke enthält auch hier Sachen wie Racines *Iphigénie*, Voltaires *Zaïre*, Thiers *Bonaparte*, mehreres von Scribe usw. Eine sehr schätzbare Bemerkung für die Behandlung der Lektüre ist: „Der Lektüre soll der Schüler froh werden, indem er in ihrer Arbeit auch zu einem Genusse kommt." Und hinsichtlich der Beurteilung schriftlicher Leistungen: „Schwer anzurechnen sind nicht bloß grobe Verstöße gegen die Haupt- und Grundregeln der Grammatik, sondern auch die häufig durchgenommenen Stilgesetze." Auf der Oberstufe ist der Unterricht in der Regel in französischer Sprache zu erteilen;

[1]) [Wertvolles statistisches Material bietet Vollprecht im Philologenblatt 1915 S. 340 ff. über „Die Fremdsprachen und die Schülerschaft des Königreichs Sachsen in den letzten zwanzig Jahren".]

nur bei besonders schwierigen sprachlichen und sachlichen Erörterungen ist vorübergehend die Muttersprache zu Hilfe zu nehmen. — Die in der Praxis zugestandene Bewegungsfreiheit wird ungefähr diese Gesichtspunkte auch auf andere Schulen übertragen lassen.

137. In Hessen, wo zurzeit für Gymnasien Bestimmungen aus 1893 gelten, während für Oberrealschulen die letzte Regelung aus 1901 und für Realgymnasien aus 1906 stammt, gilt u. a. ziemlich übereinstimmend, daß von Anfang an Formenlehre und Syntax nicht streng gesondert zu halten seien, daß die Anleitung zur Aussprache in einem kurzen Lautierkursus erfolgen solle, daß der Lektüre zunächst eine gute Chrestomathie zu dienen habe, neben der an Gymnasien in oberen Klassen ganze, besonders dramatische und historische Werke gelesen werden können, während solche an Realanstalten mit Bestimmtheit erwartet werden. Memorieren von Prosa neben Poesie ist auch hier ausdrücklich mit aufgenommen, und Übung im Vortrag französischer Verse wird anbefohlen.

In Baden ist für eine zeitgemäße Umgestaltung des französischen Unterrichts durch den im Jahre 1914 ausgeschiedenen Direktor des Oberschulrats E. v. Sallwürk schon seit längerer Zeit besonders viel geschehen, der auch in seinem Buche „Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen" ganz selbständige Grundsätze vertritt. Manche wertvolle didaktische Anordnung ist zwischendurch in besonderen Verfügungen ergangen. Neue Lehrpläne sind seit dem Jahre 1912 erschienen. Herausgehoben sei aus den früheren Bestimmungen: „Die Einführung in die französische Sprache erfolgt durch Sprechübungen, welche sich auf den Anschauungskreis der Schüler beziehen. An diese schließt sich erst im weiteren Verlauf die Übung im Lesen und Schreiben an, jedoch unter Ausschluß von Übersetzungen aus der Muttersprache in die Fremdsprache während der drei ersten Schuljahre." Bei den Sprechübungen soll die Fragestellung nicht immer nur durch den Lehrer erfolgen, sondern auch durch Schüler. Nach mancherlei reproduzierenden und umformenden Schreibübungen der ersten drei Jahre beginnt mit Untertertia die systematische Übertragung deutscher Texte ins Französische, doch nicht etwa ausschließlich. Die prosaische Lektüre der oberen Klassen hat neben Geographischem auch das Kultur- und Verkehrsleben sehr zu berücksichtigen. Für naturwissenschaftliche und technische Lektüre wird zur Bedingung gemacht, daß sie stilistischen Wert habe. An den Lesestoff soll sich zuweilen auch das Zusammenstellen von Wortfamilien anschließen, und etliche Einsicht in die Wortbildung wird befürwortet.[1]) [Beachtenswert an den neuen Lehrplänen ist die Forderung tunlichst weitgehenden Gebrauchs des Französischen als Unterrichtssprache, auf den nur bei der Behandlung der Sprachlehre bis zur Mittelstufe und bei der Erläuterung des Charakters und des Aufbaus der Literaturwerke auf der Oberstufe grundsätzlich verzichtet wird.]

[1]) Nach persönlicher Mitteilung des Herrn v. Sallwürk wird auf den mündlichen Gebrauch der Sprache großer Wert gelegt, auch an den Gymnasien; aber in der Sprechfertigkeit wird nicht das Ziel des Unterrichts gesehen, sondern „das Mittel, den Sprachstoff zu induktiver Behandlung in möglichstem Reichtum an die Schüler heranzubringen und durch den praktischen Gebrauch desselben ihnen ein lebendiges Verständnis vom Geist und der Absicht der Sprache in ihren Bildungen zu erschließen".

138. In W ü r t t e m b e r g sind 1912 neue Lehrpläne für die verschiedenen Kategorien der höheren Knabenschulen erlassen worden. Nach den z. B. für Gymnasien und Lyzeen zuletzt im Jahre 1891 erlassenen Bestimmungen sollte nur der Lehrer auf allen Stufen des Unterrichts bei Besprechung und Wiederholung des Inhalts des gelesenen Stoffes sich der französischen Sprache bedienen, auch die Schüler anhalten, den Inhalt des Gelesenen französisch zu reproduzieren; weiter aber gingen die Forderungen in dieser Hinsicht nicht. Die neuen Bestimmungen zeigen eine entschiedene Anpassung der Lehraufgaben und der Lehrweise an die auch den preußischen Lehrplänen zugrunde liegenden Gedanken.[1])

139. In Ö s t e r r e i c h, wo das Französische an Gymnasien noch nicht verbindliches Fach ist, besteht ein neuer Normalplan seit dem Jahre 1909, dem wenigstens folgende Punkte entnommen seien. Für die Aussprache ist zum Ziel genommen, daß sie „der nationalen möglichst nahekomme“. Die „Sprachvermittlung“ soll „im allgemeinen vom Lautbild ausgehen“, das Schriftbild nachfolgen. Kenntnis des Sprachbaus ist auf analytisch-synthetischem Wege zu gewinnen. Der Lehrvorgang hat im allgemeinen den induktiven Weg einzuschlagen, doch nur soweit, als dieser sich zweckmäßig erweist. Den grammatischen Lehrstoff soll in den vier Klassen der Unterrealschule das Lese- und Übungsbuch darbieten. Memorieren erklärter Texte von geringem Umfang wird auch hier verlangt. Diktate finden vom ersten Jahre an statt, mit allmählicher Steigerung von einfacher Reproduktion aus. In den drei Klassen der Oberstufe soll die Lektüre sich auch bis zu Texten reflektierenden oder philosophischen Inhalts erheben. In jedem Jahre ist mindestens e i n Werk (Drama oder Sonstiges) ganz zu lesen. Bemerkenswert: Einige biographische Notizen sind nur bei den bedeutendsten Klassikern mitzuteilen. Die Schullektüre ist nach Möglichkeit durch kontrollierte Privatlektüre zu ergänzen. Stegreiflektüre ist vom fünften Jahrgang an zu pflegen. In der siebten (obersten) Klasse sollen neben den sonstigen Schreibübungen auch „leichtere freie Aufsätze im Rahmen des in der Schule gebotenen Übungsstoffes“ angefertigt werden. Im Verkehr mit den Schülern und im Unterricht soll sich der Lehrer der französischen Sprache so weit als möglich bedienen, der (je nach den Landesteilen anzuwendenden gewöhnlichen) Unterrichtssprache nur soweit als notwendig. — Ungefähr nach diesen Normen, mit der nötigen Abwandlung, richten sich auch die österreichischen Gymnasien in ihrem fakultativen Unterricht. Für Mädchenlyzeen (mit sechsjährigem französischem Gesamtkurs) sind Lehrpläne vom 11. Dezember 1900 maßgebend. Im übrigen haben für den fran-

---

[1]) [Vgl. J. Immendörffer, Die Lehrpläne an den höheren Knabenschulen in Württemberg, Blätter f. höheres Schulwesen XXIX S. 547 ff. und, im allgemeinen, R. Lehmann, Die Neugestaltung des höheren Schulwesens deutscher Staaten im letzten Jahrzehnt, MhS. 1917 S. 225 ff., der für den französischen Unterricht folgende Gesamtstundenzahlen verzeichnet: Gymnasium: Preußen 20, Bayern 13, Württemberg 21, Oesterreich 0; Realgymnasium: Preußen 29, Bayern 26, Württemberg 27, Oesterreich 22 (oder eine andere lebende Fremdsprache); Reformrealgymnasium: Preußen-Frankfurter Lehrplan 38, Altonaer Lehrplan 37, Bayern 38, Württemberg 41, Baden 34; Oberrealschule: Preußen 47, Bayern 37, Württemberg 49, Baden 39. — Weiteres Material bei J. Wychgram, Das höhere und mittlere Unterrichtswesen in Deutschland (Berlin und Leipzig 1913, Sammlung Göschen).]

zösischen Unterricht, wie für sonstigen, noch die sorgsam ausgearbeiteten Instruktionen vom 1. März 1899 Geltung.[1])

140. Auch in anderen Kulturländern fehlt ein eifriges Suchen und zum Teil Hin- und Herstreiten über die beste Methode neusprachlichen Unterrichts nicht. Auf die Arbeiten z. B. von K. Breul in England ist an anderer Stelle gegenwärtiger Schrift hingewiesen; in Belgien ist der bekannteste Methodiker Professor F. Collard von der Universität Löwen; besonders groß ist das Interesse an der Frage neusprachlichen Unterrichts in Frankreich selbst, wo die direkte Methode namentlich in Professor Ch. Schweitzer zu Paris einen virtuosen Vertreter gefunden hat und wo grundsätzlich diese Methode durch Erlaß des Unterrichtsministers Leygues vom November 1901 amtlich sanktioniert und oktroyiert wurde.[2]) Seitdem hat die Lehrerschaft

---

[1]) Von einzelnem sei hieraus folgendes noch herausgehoben: Für die Einübung der Aussprache werden Musterwörter empfohlen, mit planmäßiger Anordnung für die einzelnen Laute. Einige der gebräuchlichsten Bezeichnungen aus der phonetischen Terminologie sind nicht zu umgehen. Für das Chorsprechen wird Vorsicht empfohlen und Teilung in kleinere Schülergruppen. Die Musterwörter sind allmählich zu einfachen Sätzen zu verwenden. Die Innehaltung von bestimmten Sprechtakten muß für das erste Stadium Norm sein. Daß die elementaren Uebungen einer höheren Bildungsanstalt unwürdig seien, wird zurückgewiesen. Der vorbereitende Lautierkursus wird auf 15—20 Stunden berechnet. Abweichungen von der regelmäßigen Aussprache oder Besonderheiten sind weder auf der ersten Stufe noch späterhin systematisch vorzunehmen. Von der Lektüre soll auf der Oberstufe ein möglichst großer Teil einem ästhetisch-literarischen Zwecke dienen. In die Präparationshefte sollen nicht bloß isolierte Wörter eingetragen werden, und ebenso soll das Abfragen möglichst nicht isoliert geschehen. Das Lesen des Textes geschieht am besten nach der Uebersetzung. Der Lehrer bedarf einer sorgfältigen Vorbereitung namentlich auch auf die nötigen Erklärungen sachlicher Art. Die Erschließung eines gewissen Verständnisses für die künstlerische Seite der sprachlichen Darstellung gehört mit zu den Aufgaben. Als Tummelplatz für beliebige Exkurse auch in das Gebiet der Realien darf die Lektüre nicht benutzt werden. Eine besonnene Pädagogik fordert einen Betrieb der Grammatik, der zu bewußter klarer Erkenntnis der Hauptgesetze und zu sicherer Anwendung derselben führt. Als Partien der Syntax, die unbedingt zu planmäßiger Behandlung kommen müssen, werden hervorgehoben: Gebrauch des Indikativs und des Konjunktivs, die indirekte Rede, die Kürzung der Nebensätze, die Veränderlichkeit des Partizips, Verbaladjektiv und Partizip des Präsens, die Zeitfolge, der Infinitiv, die Negation, die Präpositionen, die Konjunktionen. Die den Schülern in die Hand zu gebende Grammatik muß unbedingt in der Unterrichtssprache geschrieben sein. Bei aller Anerkennung der Wichtigkeit der praktischen Sprachbeherrschung muß doch der schriftlichen Leistung ein höherer Wert beigelegt werden als der mündlichen. Die mit scharf hervortretender Disposition des Stoffes verbundene Inhaltsangabe stellt wohl das Höchste dar, was im Schriftlichen als freie Leistung erreicht werden kann. Für die Sprechfähigkeit kann das Ziel nur ein bescheidenes sein. Die Schüler sollen schließlich einer Vorlesung oder einem Vortrag mit Verständnis folgen und sich über Stoffe, die sie durchgearbeitet haben, in Form von Frage und Antwort äußern können. Memorieren und Rezitieren ganzer Stücke wird sehr empfohlen. Ebenso die gelegentliche Verwendung von Anschauungsmitteln.

[2]) Es heißt darin unter anderm: „L'enseignement des langues vivantes, malgré les progrès accomplis en ces dernières années, n'a pas produit les résultats que nous étions en droit d'attendre du zèle et du savoir de nos maîtres. Nos bons élèves font bien des versions et des thèmes, mais peu d'entre eux seraient capables de rédiger sans effort une correspondance ou de soutenir une conversation. Le but principal de l'enseignement des langues étrangères est d'apprendre à les parler et à les écrire. — Si ce but n'est pas atteint au terme du cours d'études, l'enseignement a échoué. — Au lycée et au collège, les langues vivantes ne doivent donc pas être enseignées comme les langues mortes. On ne doit pas en faire un instrument de culture littéraire ou une gymnastique intellectuelle. — Il faut employer la méthode qui donnera le plus rapidement et le plus sûrement à l'élève la possession effective de ces langues. — Cette méthode est la méthode directe. S'inspirant des moyens naturels par lesquels l'enfant apprend sa langue maternelle, elle comporte peu de syntaxe et moins encore de philologie. Elle consiste surtout en exercices oraux, conversations, récits, lectures, explications d'auteurs et de textes usuels, ces exercices étant les plus propres à mettre à la disposition de

Erfahrungen gesammelt, die aller Voraussicht nach doch auf eine Vermittlung zwischen Extremen auch dort führen werden.[1])

D. Anhang. Die Person des Lehrers.

141. Das Gewicht der Ansprüche. Die rasche Abfolge, der beständige Wechsel, ja das Wirrsal der das Gebiet des französischen Unterrichts betreffenden, amtlich, literarisch oder persönlich ausgesprochenen Forderungen mochte dem oft Mißmut erregen, der gleichzeitig feste Normen und ein ruhiges Einleben der Lehrer in diese als Bedingung für wirkliches Gedeihen dieses Unterrichts betrachtet. Mag man sich einem vorläufigen Abschluß mindestens in den Hauptfragen genähert haben. so bleibt darum doch im einzelnen vieles unfertig und unsicher. Wie sehr sticht dieser ganze Zustand ab von dem der zufriedenen Ruhe und unangefochtenen Überlieferung, wie er z. B. um die Mitte des vorigen Jahrhunderts für den Sprachunterricht unserer Schulen herrschte! Sicherlich hat man hier im ganzen mehr Ursache, den Eifer der Suchenden anzuerkennen, als Neuerungssucht mit ihren Nebenwirkungen zu beklagen, aber verwirrend hat der Zustand doch auf nicht wenige wirken müssen und wohl auch auf manchen abstumpfend. Zumal das dem Fache innerhalb des nationalen Bildungsplanes zukommende Gewicht naturgemäß nicht überall groß genommen wird. Indessen auch soweit durch Lehrpläne und Verabredungen oder bestimmte persönliche Stellungnahme eine Entscheidung herbeigeführt ist, bleibt dem Lehrer ja die Aufgabe der Ausführung, die — wie in allem Obigen wieder und wieder betont werden mußte — fürwahr nichts Leichtes ist, bei der immer Abwege zur Rechten und Linken gemieden werden müssen und die gleichzeitig fachliche Tüchtigkeit, gewandte Unterrichtstechnik, klares methodisches Bewußtsein erfordert, wozu noch verschiedene persönliche Eigenschaften als mindestens sehr wünschenswert hinzukommen.

142. Einzelne Anforderungen. Daß der Lehrer, der Französisch lehren soll, diese Sprache seinerseits könne, klingt einfach und selbstverständlich und besagt doch außerordentlich viel. Daß er, obwohl Deutscher, die andere Sprache mündlich nach Lautbestand und Ausdrucksweise ungefähr so handhabe wie ein gebildeter Franzose und auch schriftlich sich ihrer korrekt und nicht ohne Gewandtheit, im Stil und Geist des Nationalen, zu bedienen vermöge, setzt man bei ihm voraus, obgleich es in Wahrheit viel mehr

l'élève un vocabulaire étendu, à l'habituer à la prononciation et à la construction rapide des phrases. — L'étude des écrivains étrangers indispensable pour tenir en éveil l'attention et la curiosité de l'élève en l'initiant à la vie intellectuelle et morale des divers peuples, aura naturellement sa place. — Mais on devra se garder d'empiéter sur les programmes de l'enseignement supérieur et de transformer en leçons de littérature des cours qui doivent avoir avant tout une fin pratique. — Les grammaires les plus simples, les moins surchargées de règles et d'exceptions, doivent seules être mises en usage. — Pour compléter ces mesures, il y aura lieu d'introduire dans les compositions de fin d'année une épreuve orale. c'est-à-dire une conversation." Und zum Schlusse heißt es, daß diese Reform „doit se réaliser dans le plus bref délai possible".

In Frankreich ist übrigens für den französischen Elementarunterricht der Landesteile, in welchen die Volkssprache eine andere als die französische ist (baskisch, bretonisch, vlämisch, arabisch), seit geraumer Zeit schon die durchaus direkte und lebendige Methode von Irénée Carré eingeführt und offenbar mit sehr befriedigendem Erfolge.

[1]) [Für die Vereinigten Staaten vgl. A. Krause, Ueber die Reformmethode in Amerika (Marburg, Elwert) und M. Walter, Beobachtungen über Unterricht u. Erziehung in den Vereinigten Staaten von Nordamerika (ebendort 1912).]

einschließt, als man anzunehmen pflegt. Daß er außerdem in gründlichem Studium die Entwicklungsgeschichte der Sprache kennen gelernt habe nach Lauten, Formen und Gesetzen, nach Jahrhunderten und Mundarten, nach Quellen und Typen, auch dazu die Verflechtung und Verzweigung der romanischen Sprachen überhaupt, ist die zweite große Forderung. Bekanntschaft mit der vielumfassenden Literatur von ehedem und jetzt, wenigstens in allen wichtigen Vertretern, wäre die dritte. Allgemeine, auch philosophische — und natürlich auch physiologische — Sprachbildung kommt als Anforderung hinzu, um von dem zu schweigen, was der Lehrer (dessen Studien sich ja nicht, wie dies in Frankreich und auch in England für die neusprachlichen Lehrer gilt, auf die eine Sprache beschränken dürfen) aus andern Gebieten erworben haben soll. Und doch ist mit alledem eben erst das angedeutet, was durch geistige Arbeit bei normaler Geistesanlage schließlich in befriedigendem Maße angeeignet wird. Dazu aber kommt die Forderung besonderer körperlich-geistiger Gewandtheit, die dieser Unterricht durchaus verlangt, einer erheblichen physischen Leistungsfähigkeit, Schärfe der Sinne, Schulung der Hör- und Sprachorgane, nebst allgemeiner Lebendigkeit und Elastizität; auch Feinsinnigkeit und Geschmack sind ihm vonnöten, ohne die eine löbliche Behandlung der fremden Literatur vergebens erwartet würde. Doch auch Sinn für das konkrete Leben der Wirklichkeit in seinen mannigfachen Erscheinungen, für die unerschöpflichen „Realien“, für das fremde, reiche Volkstum und sein Verhältnis zu dem Volkstum der gegenüberstehenden Kulturvölker! Und weil doch das Leben des lebenden Volkes beständig rollt, immer neue Erscheinungen gebiert und die bestehenden Züge im kleinen beständig wandelt, ein aufmerksames Mitleben und Neulernen und Umlernen, eine starke Kraft gegen das innere Erstarren oder Versumpfen.

143. Das Mögliche und das Notwendige. Die Vereinigung so vieler Eigenschaften bildet ein Ideal, das erwärmen mag, um so mehr, als es sich eigenartig und selbständig dem des Sprachlehrers älterer Observanz gegenüberstellt, das aber durch seine Höhe auch wohl entmutigen kann. Zumal wenn, wie dies so häufig war oder noch ist, von der Studienzeit her nur ein beschränkter Bruchteil von alledem mitgebracht wurde, was nun gefordert wird, wenig praktische Übung und Gewandtheit, wenig Kenntnis und Verständnis der neueren Literatur, wenig Realkenntnisse usw.

Daß die akademische Studienzeit mehr und mehr das nötige Gleichgewicht von regelmäßiger und planvoller Übung und zusammenhängendem, wohl organisiertem theoretischem Studium vermittle, ist deshalb eine der dringendsten Forderungen, der man wohl auch allmählich zu genügen sich gewöhnen wird.[1]) Immerhin aber bleibt es nach der Natur der Dinge und der Menschen wahrscheinlich, daß in den meisten Fällen gewisse Seiten des Wünschenswerten vermißt werden; und so muß denn auch ein Sprachlehrer nicht wirklich alles können und alles leisten, was von ihm als dem vor-

[1]) Siehe hierzu wie zu dem Folgenden meine Aeußerungen über Das akademische Privatstudium der Neuphilologen und Zur Frage der Vorbildung usw. (vgl. Literatur). [Ueber die romanische Philologie als Wissenschaft gibt einen guten Ueberblick L. Wiese in Roloffs Lexikon der Pädagogik (Freiburg 1914, Herder) Bd. III Sp. 1251 ff. Dringend zu empfehlen ist die Beschäftigung mit den Biographien hervorragender Vertreter der romanischen Philologie und des neusprachlichen Unterrichts.]

bildlichen Sprachlehrer „im Buche steht"; schafft er auf gewissen Linien Tüchtiges, so mag anderes andern oder auch der künftigen Entwicklung des Schülers zu ergänzen übrig bleiben. Nur darf der Wille zur Selbstkontrolle und zur Vervollkommnung nicht erlahmen, dies letztere um so weniger, als das Können der Fremdsprache in der deutschen Umgebung und in der beständigen Berührung und Reibung mit der Stümperei der Schüler naturnotwendig abwärtsgeht. Auch kann ihm unter gegenwärtigen Verhältnissen nicht mehr gestattet werden, sich etwa schlechthin auf die Seite der Wissenschaft legen zu wollen: ein Gleichmaß zwischen Wissen und Können muß ihm sowohl für seine Person wie für den Unterricht und die Schüler als Ziel vorschweben. Daß die Berührung mit dem Auslande nicht das rechte Können so gut wie von selber bringe, wie das die naive Welt gern annimmt, haben Erfahrung und Einsicht längst ergeben. Eine der wichtigsten Wirkungen dieser Berührung mit dem Auslande ist vielleicht geradezu die, daß es den Abstand des erworbenen Könnens von dem natürlichen Gesamtziel recht zum Bewußtsein kommen läßt: aber auch diese Wirkung ist ja etwas, ja sogar viel wert. Einen nicht ganz kurzen Aufenthalt im Auslande zur Bedingung der Anstellung oder sogar der Zulassung zur Staatsprüfung zu machen, hat man öfter vorgeschlagen, aber diese Bedingung bis jetzt doch aus äußeren Rücksichten bei uns nicht verwirklicht. Andrerseits ist man auch mehr zu der Einsicht gekommen, daß, volle Forderungen an die jungen oder die in der Ausbildung begriffenen Sprachlehrer zu stellen, ein Unrecht ist, wenn man ihnen nicht zu Hilfe kommt, um die Erfüllung zu ermöglichen. Sind darum die Reisestipendien allmählich erheblich vermehrt worden, so wird doch das Wünschenswerte erst dann erreicht sein, wenn sowohl für Studierende wie für Geprüfte die Gelegenheiten viel allgemeiner geschaffen sind und wenn dazu jeder im Amt befindliche Sprachlehrer in gewissen Zeitabschnitten das Recht auf einen nicht ganz kurzen Auslandsurlaub mit Vollbezug seines Gehalts und ohne Abzug für Vertretungskosten besitzt: eine Hoffnung, deren Erfüllung fürs erste noch nicht zu winken scheint.

144. Gefahren und Hoffnungen. Immerhin bleibt die Berufsaufgabe des französischen Lehrers an unsern deutschen höheren Schulen schwieriger als die der meisten seiner Kollegen: das Wesen dieser Sprache im Verhältnis zu der unsrigen, die Bedingungen des Klassen- und Massenunterrichts, die Natur der Zöglinge, die Stellung des Faches in den Lehrplänen — diese Dinge zusammen bewirken das. Und so ist denn auch die Gefahr nicht gering, daß der Lehrer im Ringen mit den ewig sich erneuenden Schwierigkeiten seiner technischen Aufgabe körperlich frühzeitig sich bedauerlich schädige und dauernde Einbuße davontrage: die Erfahrung hat das nur zu vielfach gezeigt. Um sich bei aller Regelmäßigkeit der Arbeit und Lebendigkeit des Betriebs körperlich zu schützen und zu bewahren, bedarf es besonderer Vorsichtsmaßregeln. Manches muß die Klasse als solche oder müssen die einzelnen Schüler leisten, was zu leisten der Lehrer zunächst sich selber getrieben fühlt: auch diese Art von Schonung, die nichts mit Bequemlichkeit zu tun hat und den Erfolg nicht beeinträchtigen soll, gehört zur guten Technik des Unterrichts.[1])

[1]) [Vgl. dazu J. Ziehen, Ueber die Pflege der Selbsttätigkeit der Schüler im Unterricht, Jahrb. des Vereins für wissensch. Pädagogik 49 (1917) S. 133 ff.]

In den gegenwärtigen Lehrern der lebenden Sprachen mit ihrem Bemühen um positives und praktisches Können haben Fernstehende und vielleicht Übelwollende nicht selten nichts anderes als die wiedererweckten alten *maîtres de langue* sehen wollen. Der Unterschied ist in Wahrheit tief. Sollte nicht Gewandtheit sich mit wissenschaftlichem Ernst verbinden können, Lehr- und auch Welttüchtigkeit mit Studienfreude? Muß der Ernst im Technischen und die Aufmerksamkeit auf Gegenwärtiges den Ernst um Ideales und die Liebe zum ewig Wertvollen ersticken? Obwohl Vertreter der französischen Sprache, hat der Lehrer an deutschen Schulen doch ein deutsches Bildungsideal zu verfolgen. Die Gefahr ist nicht groß, daß er die heimischen Wertmaßstäbe von sich tue und mit den Augen der Franzosen zu sehen sich gewöhne: ist sie da, so muß sie freilich lebhaft bekämpft werden. So übertrage der Lehrer denn die Sorgfalt, die er dem fremden Idiom widmen soll, auch auf die Muttersprache; wenn er sich möglichst einlebt in die französische Literatur, so verstehe er diese Literatur auch in ihren Wechselbeziehungen mit der der andern Kulturvölker und nicht zum mindesten unserer eigenen — wie es übrigens auch sehr wünschenswert ist, daß ihm die sprachliche und literarische Welt der Alten nicht fremd bleibe oder fremd werde und daß er sich namentlich nicht in einen ethischen Gegensatz zu den Zielen und Vertretern des altsprachlichen Unterrichts hineinziehen lasse. Ob er wirklich, wie man zuweilen in schönem Optimismus ausgesprochen hat, zum Vermittler der Völkerannäherung, des Friedens und der Freundschaft werden kann? Ob so weit ins Große seine bescheidene Arbeit oder doch die der vielen Berufsgenossen zusammen reicht? Leider stellen sich immer wieder elementare Gewalten entgegen. Nicht unmöglich aber ist es, in der eigenen Person Verständnis und gerechte Würdigung für das Fremde und für das Heimische lebendig zu verbinden und von dieser Fähigkeit ein Wohlgefühl in sich selbst zu erfahren. Mag im übrigen unter den nationalen Aufgaben die seinige vornehm sein oder bescheiden, unwürdig ist sie nicht, schon deshalb nicht, weil sie den ganzen Mann erfordert.

* Das Gefühl oder die Einsicht, wie sehr das Gelingen des französischen Unterrichts von dem zugleich fachlichen und didaktischen Vermögen des Lehrers abhänge, ist in den letzten Jahren nur allgemeiner geworden und an vielen Stellen zum Ausdruck gekommen; namentlich aber auch, daß es wirklich an sich etwas sehr Schwieriges und Kompliziertes sei, was hier geleistet werden solle, und daß nur die besten Studiengelegenheiten und deren sorgsamste Ausnutzung das erforderte Können erwarten lassen. So ist denn die Frage des rechten Universitätsstudiums in mancherlei Vorträgen, Aufsätzen und Thesen, auf großen Versammlungen und in engeren Kreisen, vielfach erörtert worden. Nirgend (oder doch nur ganz vereinzelt) möchte man dem Studium seinen eigentlich wissenschaftlichen Charakter rauben. Dieses wissenschaftliche Universitätsstudium soll nach Thiergen „gleichsam das Rückgrat des neuphilologischen Menschen bilden". Aber das Rückgrat ist noch nicht der lebendige, warmblütige Organismus. Wie sehr wissenschaftliches Studium den geistigen Menschen im ganzen erhöhe, mit der Urteilsweise sogar den Charakter, habe ich selber bei zusammenhängender Behandlung der Gesamtfrage nachzuweisen gesucht. Aber was wissenschaftlich und was insbesondere die Wissenschaft des neusprachlichen Fachmanns sei oder sein solle, darüber muß Klarheit noch allgemeiner gewonnen werden. Die Forderung zwar, daß eine Methodologie des französischen Unterrichts regelmäßig in akademischen Vorlesungen behandelt werde oder daß bestimmte didaktische Anleitung zum praktischen Unterricht (z. B. zur Behandlung literarischer Werke in der Schule) zu geben sei, wird weder so leicht anerkannt werden noch das Wesentlichste sein. Aber das rechte Gleichgewicht, die rechte Durchdringung von Wissen, Verstehen und Können, die rechte persönliche Organi-

sation des Studiums im Sinne dieser Verbindung, ist offenbar die große und schwierige Aufgabe, zu deren Erfassung und Erfüllung den Studierenden mit dem besten Rate geholfen werden muß. Wissenschaftlichkeit im wesentlichen mit Sprachgeschichte oder der Einführung in ältere Literaturdenkmäler gleichzusetzen, kann als das Rechte nicht gelten. Man darf heute an WÄTZOLDTS Forderung (von 1892) erinnern, der unsere Lehrer des Französischen (wie des Englischen) zu Kennern und Deutern des mitstrebenden Volkes, seines Landes, seiner Geschichte, seines Geistes gemacht wissen wollte. Wert und Unwert der uns umgebenden Kulturwelt abschätzen zu können, ist auch nach BORBEIN ein für unsere Nationalität bedeutungsvolles Bedürfnis.

Zur Beantwortung der Frage, wie das Studium am besten einzurichten sei, sind etliche größere Aufsätze bezw. Broschüren (von BRUNO BUSSE, von GASSMEYER und von mir) erschienen, siehe unten Literatur.[1]) Daß der Student mehr von fester akademischer Überlieferung bestimmt zu werden pflegt als von persönlichem Überdenken seiner Aufgabe, ist eine Erfahrung, die man immer wieder macht. Vermehrung der akademischen Lehrkräfte zum Zweck einer weiteren Teilung der wissenschaftlichen Aufgaben nicht nur, sondern auch der vielseitigeren Hilfe für die Studierenden, wird von den Hochschullehrern selbst wie von andern Seiten für notwendig erklärt. Auch das Institut der Lektoren muß noch immer weiter ausgebaut werden. (Vgl. z. B. die Vorschläge von KLINCKSIECK.) Übrigens muß auch im besten Falle zu dem persönlichen Können oder den „Fertigkeiten", die man während der Zeit der Fachausbildung erwerben kann, die Fertigkeit im Klassenunterricht immer noch hinzu erworben werden, oder vielmehr die dreifache Tüchtigkeit in der Methode, der Technik und der Kunst des Unterrichts. (Vgl. „Geist des Lehramts", Berlin, 2. Aufl. 1905, Kap. XI—XIII.) Mehr und mehr hat man auch empfunden, daß die im Sinne all dieser Forderungen befriedigende Beherrschung des Französischen und des Englischen nebeneinander eine unnatürliche Zumutung sei, und so ist namentlich BORBEIN in einem Vortrag (Köln 1904) über die mögliche Arbeitsleistung des Neuphilologen für Beschränkung der Ausbildung auf eine der beiden Sprachen eingetreten, wie diese Beschränkung in Frankreich, England und auch sonst im Ausland als selbstverständlich gilt. „Nur eine fremde Sprache, aber diese gründlich, nicht mehrere, aber oberflächlich", befürworten auch Professor H. SCHNEEGANS, der sich über die Ideale in der neueren Philologie aufs anregendste ergangen hat, [VARNHAGEN u. a.] Leichter wird es bei uns zu verwirklichen sein, daß die volle, wissenschaftliche und praktische Beherrschung nur für eine der Sprachen zur Forderung gemacht werde und in der andern nur ein gewisses Maß von Kenntnis und Können nachzuweisen sei, wie das z. B. auch Professor KALUZA 1908 befürwortete.[2]) Hier ist übrigens auch des von RUSKA-Heidelberg auf der Baseler Philologenversammlung gemachten Vorschlags zu gedenken, der auf eine Teilung des neuphilologischen Studiums und Einfügung eines vorläufigen, den sprachgeschichtlichen Teil abschließenden Examens geht, nach dessen Erledigung der Studierende sich ernstlich der Literatur, der Geschichte und Kultur des fremden Volkes zuwenden könne. (Vgl. Päd. Archiv 1908.)

Reichliche Betrachtungen sind in der letzten Reihe von Jahren dem Besuch des Auslandes durch den demnächstigen, angehenden oder auch schon eingeübten Fachlehrer gewidmet worden: die Schriften über Erfahrungen auf französischem Sprachgebiet, die Ratschläge über die Einrichtung eines längeren Aufenthaltes daselbst fehlen nicht, und die Erleichterung durch Gewährung besonderer Geldmittel ist nicht ausgeblieben, ohne daß wir freilich in Deutschen Reiches Landen so weit gelangt wären wie die französische Regierung oder auch die österreichische. Französische — einschließlich schweizerischer — Universitätsstädte laden um die Wette zur Benutzung ihrer Bildungsgelegenheiten ein, und Ferienkurse im Ausland wie daheim bieten sich immer reichlicher an. Die [— an trüben Erfahrungen nicht ganz arme —] Verwendung deutscher Kandidaten als *assistants étrangers* an französischen höheren Schulen ist nur eine unter den neuen Errungenschaften.

Und so ist denn, wenn man Gelegenheit zu näherem Einblick hat, ein allmähliches Fortschreiten der Tüchtigkeit unserer Lehrer des Französischen nicht zu verkennen. Gleichzeitig muß freilich auch an dieser Stelle ausgesprochen werden, was, bei anderer Gelegen-

[1]) [Zum französischen Gegenstück vgl. H. LICHTENBERGER, L'enseignement de l'allemand dans les universités françaises, NSpr. 22.]

[2]) [Unzweckmäßig auch aus schultechnischen Gründen ist die Verbindung der drei mit Korrekturen verbundenen Fächer Deutsch, Französisch und Englisch; Geschichte als Ersatz für eines von ihnen ist dringend erwünscht.]

heit geäußert, starken Zweifeln begegnete, daß trotz allem eine beträchtliche Anzahl der mit dem französischen Unterricht Betrauten in ihrem persönlichen und methodischen Können noch weit hinter den billigen Forderungen zurückbleibt; und dazu kommt, daß offenbar die verhältnismäßige Reaktion gegen die neueren und freieren Methoden viele der minder Fähigen oder auch der Bequemeren wieder in alte Bahnen hat zurückkehren lassen. Auch ist ja natürlich das Interesse der Aufsichtführenden keineswegs überall just für dieses Unterrichtsgebiet lebendig oder ihr Sachverständnis ausreichend: denn von der Einrichtung fachkundiger „Generalinspektoren“ (die es für Zeichnen und Turnen gibt oder längst gegeben hat) [war bei uns bis jetzt an maßgebenden Stellen nur vorübergehend die Rede].

Es bleiben also Wünsche, Schwierigkeiten, offene Fragen in reichlichem Maße. Aber das Maß des hervorgetretenen Eifers muß doch groß und rühmenswert heißen; nicht alle Fächer können sich eines ähnlichen Interesses rühmen. Wer weiter mitstreben will, sei begrüßt. Eine fremde Sprache zu lernen und zu können, ist etwas Unendliches. Und sie lehren zu können, auch das schließt unendliche Aufgaben ein.

[Besonders wertvoll sind die Beiträge, die neuerdings Heinrich Schneegans in seinem Buche „Studium und Unterricht der romanischen Philologie“ (Heidelberg 1912, Winter) allen diesen Fragen gewidmet hat. Sie enthalten außer dem oben genannten Münchener Vortrag vom Jahre 1906 folgende neun Aufsätze: Die neuere französische Literaturgeschichte im Seminarbetriebe unserer Universitäten (fordert u. a. unter Hinweis auf Abel Lefrancs Vorgehen am Collège de France ihren wissenschaftlichen Betrieb und weist auf Grund statistischen Materials z. B. das bisherige starke Mißverhältnis zwischen Übungen über Chrestien de Troyes einerseits und Rousseau andererseits nach); Die Frage der Doktordissertation (regt u. a. die Schaffung einer zentralen Auskunftsstelle über geplante Arbeiten an); Die bayerische und preußische Prüfungsordnung; Die Anfänge des Unterrichts in den romanischen Sprachen in Bayern; Die Lektorenfrage in Bayern; Die Anfänge der Romanistik an der Universität Bonn; *Les avantages d'un séjour à l'étranger pour l'étude des langues modernes* (Vortrag auf dem Ferienkurs der Universität Grenoble 1911); Ratschläge an Studenten und Studentinnen (empfiehlt u. a. recht ausgedehnte Privatlektüre in den ersten Semestern und gibt Ratschläge für einen — am besten in den mittleren Semestern — zu nehmenden Auslandsaufenthalt); Das Examen der „Agrégation d'Allemand“ in Frankreich (weist nach, wie durch Übernahme einiger Vorzüge dieses Examens eine Vertiefung des romanischen Studiums — u. a. durch „eingehende philosophische, geschichtliche, kunstgeschichtliche Studien“ — erzielt werden kann).]

IV. Hilfsmittel für den Unterricht, Fachliteratur.

145. Die vorhandene Mannigfaltigkeit. Über Maß und Art der beim Sprachunterricht überhaupt anzuwendenden Hilfsmittel besteht Meinungsverschiedenheit genug. Zu der alten einfachen Dreiheit Grammatik, Lesestoff und Wörterbuch sind nach und nach zahlreiche andere Bücher hinzugetreten. Bei einer lebenden Sprache mit zum Teil neuen und jedenfalls mannigfaltigen Lernzielen liegt die Einführung neuer Hilfen besonders nahe. Andererseits ist freilich auch die Anschauung hervorgetreten, daß man bei einer lebenden Sprache und im Interesse eines wahrhaft lebendigen Sprachunterrichts auf gedruckte Hilfsmittel möglichst verzichten oder sie doch in der Unterrichtspraxis möglichst zurücktreten lassen solle; man hat ja zeitweilig selbst die Grammatik als fertiges Buch ausscheiden wollen, weil sie allmählich entstehen, vom Schüler selbst gefunden und fixiert werden sollte. Aber gegenüber dieser Tendenz einer praktisch doch unzulässigen Beschränkung waltet eine andere, bei der alles, was nach subjektiver Überzeugung allenfalls gute Dienste mit leisten könnte, seine Stätte unter den regelmäßigen Lehr- und Lernmitteln verlangt. Und dazu kommt ein ruheloses Bedürfnis, die einzelnen Mittel immer wieder ein

wenig anders zu gestalten, das Prinzip ein wenig zu verschieben, die Ausführung ein wenig zu bessern. Die Zahl der angebotenen Lernmittel ist längst ins Ungeheure gestiegen, so daß auch der Fachmann wohl immer nur einen kleinen Teil kennen gelernt und geprüft haben kann, ja daß ein Maß von Gleichgültigkeit gegen das aufdringliche Neue für ihn eine Pflicht der geistigen Selbsterhaltung wird. Zumal nicht lediglich ein löblicher didaktischer Eifer diese Arbeiten hervorruft, sondern oft unzutreffende Schätzung der eigenen Bedeutung zugleich mit geschäftsmännischen Strebungen fühlbar wird. Je dichter die neuen Erscheinungen einander folgen, um so weniger hoch pflegt die folgende die vorhergehende zu übertragen. Ob in absehbarer Zeit aus dem gegenwärtigen ruhelosen Wettbewerb der Fortbestand von wenigen wirklich guten hervorgeht, bleibt die Frage.

Im ganzen handelt es sich etwa um folgende Reihen: Lauttafeln, Umschrifttexte, Anschauungsbilder, Anfängerlesebücher, Elementarbücher allgemeineren Charakters, Elementargrammatiken, Konjugationstabellen, Grammatiken für mittlere Stufen und für obere, Hilfsmittel für speziellere grammatische Gebiete, Übungsbücher zum Übersetzen aus dem Deutschen für verschiedene Stufen, Anleitungen zu freieren schriftlichen Arbeiten, Aufsatzmodellbücher, Briefschulen, Beschreibungen zu Bildern, Gesprächbücher, Konversationsgrammatiken, Questionnaires, Vokabularien, Phraseologien, Synonymiken, Stilistiken, literaturgeschichtliche Leitfäden, Bücher zur Einführung in die fremde Kultur oder in die Landeskunde, Lesebücher, Chrestomathien, dichterische Anthologien, Liederbücher, Schrifstellertexte aus allen möglichen Sphären, in jeder möglichen Zubereitung, Abrundung, Ausstattung, Erläuterung, kleine Wörterbücher und große, Spezialwörterbücher für einzelne Schriftsteller und Schriften, und dazu Anhänge über Metrik, Landkarten, Stadtpläne und vielleicht noch anderes.[1])

146. Die nötige Beschränkung. Daß gegenüber einer solchen bunten Überfülle und Mannigfaltigkeit Beschränkung und Auswahl nötig ist, braucht schwerlich bewiesen zu werden. Welche Gesichtspunkte wirklich gelten sollen, ist zum Teil bereits aus früheren Abschnitten zu entnehmen. So, welchen verschiedenen Zwecken ein passend eingerichtetes Lesebuch dienen, wie es den Wortschatz des konkreten Lebens, soweit er übermittelt werden soll, in eigens zusammengestellten oder passend gewählten Stücken darbieten, für bestimmte Zwecke formal vorbildliche Stücke enthalten und, soweit gedruckte Gespräche Bedürfnis sein sollten, diese geben kann. Auch der notwendigste literarhistorische Überblick, desgleichen vielleicht die dichterische Anthologie, die Einführung in die Kenntnis des fremden Volkstums und seiner Kultur mögen Bestandteile eines solchen, ziemlich universalen Hilfsbuches sein. Über eine bestimmte Trennung in Realienbuch und Anthologie oder auch eine Trennung des Gesamthilfsbuchs in zwei Stufen mag individuelle Erfahrung und Erwägung entscheiden. Der Beginn mit einem den gesamten ersten Unterrichtsstoff darbietenden Elementar-

[1]) [Dringend empfiehlt sich für den Neuphilologen, schon während seiner Studienzeit sich ein Buch wie die von einem bayerischen Neuphilologen zusammengestellte „Neusprachliche Lehrerbibliothek“ (München 1913, Oldenbourg) anzuschaffen und in ein durchschossenes Exemplar dieses Buches fortlaufende Nachträge und Bemerkungen über die Neuerscheinungen der Fachliteratur einzutragen.]

buch ist längst eingebürgert: die neueren, vollständigen, mehrbändigen Lehrgänge schließen selbstverständlich ein solches Elementarbuch ein. Daß ihm nicht zwei Grammatiken folgen, eine einfachere für die Mittel- und eine erweiterte für die Oberstufe, sondern nur eine für alle Stufen, und trotzdem mit beschränktem Lernstoff, aber mit Gelegenheit zu näherer Orientierung oder Beobachtung, ist wohl das Wünschenswerte. Soweit stilistische Regeln aufgezeichnet sein sollen, finden auch sie in der Grammatik ihre natürliche Stätte, und was Phraseologie betrifft, so mag dasselbe Buch Kategorien zur Sammlung enthalten, aber das Sammeln selbst dem Schüler überlassen. Noch mehr gilt das letztere von den Synonymen. Auch die Lauttafeln läßt man vielleicht noch besser im Verlauf des ersten Unterrichts allmählich vor der Klasse entstehen, als von vornherein fertig aufhängen. Besondere „Übungsbücher“ im Sinne einer Auswahl deutscher Textstücke zum Übersetzen in die fremde Sprache haben gemäß den zur Herrschaft gekommenen Gesichtspunkten wohl allerwärts schwinden müssen, um nur in Verbindung mit andersartigen Übungsstücken innerhalb der allgemeinen Lehrbücher oder Lehrgänge ihren Zweck verfolgt zu sehen. Gegen die unpädagogische Ausstattung der Schriftstellertexte mit allen möglichen Anmerkungen — gelehrt hochgehenden [oder wissenschaftlich völlig verfehlten] oder subjektiv aufdringlichen, nichtig öden, unnötig ablenkenden oder verderblich hilfreichen — ist schon oben das Nötige gesagt. Die vielfach selbst für die Lektüre der höheren Stufen beigegebenen Spezialwörterbücher werden hier der geistigen Arbeit noch nachteiliger als bei den alten Sprachen, denn zu einem urteilenden Suchen der angemessenen Bedeutung pflegt gar keine Gelegenheit zu bleiben. Nur für die Schriftstellerlektüre der ersten Periode mögen sie am Platze sein, aber selbst diese sollten sie nicht gar zu äußerlich unterstützen.

147. Gelegenheiten zur Orientierung. Am wenigsten kann der folgende literarische Umblick auf alle einzelnen im Gebrauch befindlichen oder für den Gebrauch neu dargebotenen Lehrmittel sich erstrecken. Könnten doch die bloßen Verzeichnisse ganze Bände füllen. Ebenso kann keine Abschätzung des Wertes der einzelnen Bücher hier versucht werden. Sollten die Urteile zuverlässig sein, so würden sie neben einer jedesmaligen eingehenden Prüfung auch eine ganz bestimmte und nicht zu flüchtige praktische Erprobung voraussetzen. Wie weit über den Wert eines „Lehrgangs“ oder „Unterrichtswerks“ oder auch eines spezielleren Hilfsmittels die Urteile auseinandergehen (nicht bloß zwischen den Verfassern oder Verlegern und ihren Konkurrenten!), davon kann man sich leicht überzeugen. Der höchst dankenswerten Breymann-Steinmüllerschen Verzeichnisse der „Neusprachlichen Reformliteratur“ (Leipzig, Deichert-Böhme), die mit einem vierten Heft bis 1909 fortgeführt ist, wurde schon in unserm Vorwort gedacht, ebenso der regelmäßigen Besprechung der gesamten unsern Gegenstand betreffenden Literatur in K. Rethwischs „Jahresberichten über das höhere Schulwesen“ durch Löschhorn, später Hausknecht. Der ehedem von A. Kressner herausgegebene „Führer durch die französische und englische Schulliteratur“ (Zwißler, Wolffenbüttel) ist nicht weiter fortgeführt worden. Ferner bilden literarische Angaben einen beträchtlichen

Teil der in dritter Auflage vorliegenden „Enzyklopädie des französischen Unterrichts" von O. Wendt (Hannover 1912, Meyer). Endlich gönnt neben den hinter der Vorrede genannten Zeitschriften auch der von Prof. Vollmöller herausgegebene „Kritische Jahresbericht über die Fortschritte der romanischen Philologie" (Erlangen, Junge) den Veröffentlichungen aus dem Gebiete der Unterrichtsmethode regelmäßig einen ansehnlichen Raum und hat dafür tüchtige Mitarbeiter. Es fehlt also nicht an Gelegenheiten zu vollständigerer Orientierung, als sie im Folgenden geboten werden kann. [An neueren Hilfsmitteln sind hinzugekommen: K. Irmer, Führer durch die Strömungen auf dem Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften, zugleich ein Ratgeber für Lehrer und Schulbeamte. Heft 9: Französ. und engl. Sprache (Leipzig 1912, Wunderlich); vgl. auch H. Kreischer, Lehrerbildung und Neuere Sprachen (Leipzig 1911, Wunderlich).]

148. Schriften zur Methodik. Aus der Zeit des Beginnes der Bewegung: Viëtor, Der Sprachunterricht muß umkehren, Heilbronn 1882; Kühn, Zur Methodik des französischen Sprachunterrichts, Wiesbaden 1882/83; Breymann, Der neusprachliche Unterricht an Gymnasien und Realschulen, München 1882; Münch, Zur Förderung des französischen Unterrichts, Heilbronn 1883 (spätere, ergänzte Auflage Leipzig 1895, Reisland); Breymann und Möller, Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts, München 1884; F. Franke, Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und Physiologie, Heilbronn 1884; Curt Schäfer, Die vermittelnde Methode, Berlin 1885; Hornemann, Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts auf höheren Lehranstalten, Hannover 1885/86; Ohlert, Die fremdsprachliche Reformbewegung, Königsberg 1886; Gutersohn, Gegenvorschläge zur Reform des neusprachlichen Unterrichts, Karlsruhe 1888; Tanger, Muß der Sprachunterricht umkehren? Berlin 1888; Bierbaum, Die analytisch-direkte Methode, Karlsruhe 1889; A. von Roden, Inwiefern muß der Sprachunterricht umkehren? Marburg 1890; Stiehler, Streifzüge auf dem Gebiet des neusprachlichen Unterrichts, Marburg 1890; Mangold, Gelöste und ungelöste Fragen der Methode etc., Berlin 1892; Bahlsen, Der französische Sprachunterricht im neuen Kurs, Berlin 1893; Beyer, Der neue Sprachunterricht, Cöthen 1893. Außerdem Stimmen von Rambeau in Hamburg, Hauschild in Frankfurt a. M., von Sallwürk (Die Leitmotive der Reform etc. in den Hallischen „Lehrproben" 16), sowie zahlreichen andern. Aus Oesterreich und der Schweiz: Fetter, Fortschritte des französischen Unterrichts etc., Wien 1893; Alge, Beiträge zur Methodik des französischen Unterrichts, St. Gallen 1894. Aus Frankreich: Bréal, *L'enseignement des langues vivantes*, Paris 1893, Hachette. (Klinghardts Erfahrungen mit der neuen Methode, Marburg 1888/89, gelten dem Englischen.)

Besonders beachtenswert weiter: Kron, Die Methode Gouin, Marburg 1896 und 1900; von Sallwürk, Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen, Berlin 1898; G. Wendts Thesen auf dem Wiener Neuphilologentag 1898, und: Neue Bahnen im neusprachlichen Unterricht, Philologenversammlung Bremen 1899 (bestimmteste Formulierung der Reformforderungen, die zahlreiche ablehnende wie zustimmende Aeußerungen anderer hervorrief); M. Walter, Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität, Marburg 1901. (W., der anerkannt bedeutendste und glücklichste Vertreter der direkten Methode in Deutschland und weit darüber hinaus, ist auch Verfasser weiterer Aufsätze, Lehrpläne usw.). Ferner: Viëtor, Die Methode des neusprachlichen Unterrichts, Leipzig 1902. Gegnerische Stimmen z. B.: Winkler, Hat die analytisch-direkte Methode die Lehrerschaft befriedigt? Mährisch-Ostrau 1898; derselbe: Die Sprachmethoden im Lichte der praktischen Psychologie, Oesterreichische Mittelschule 1900; besonders leidenschaftlich Hasl in der Zeitschr. f. bayer. Realschulwesen 1898 und seitdem; Wohlfell, Der Kampf um die neusprachliche Methode, Frankfurt a. M. 1901; Gerschmann, Die Reformbewegung im Betrieb der lebenden Sprachen, Monatschr. f. höh. Schulen, Berlin 1902. Dem Kampf gegen die Reform besonders gewidmet: Zeitschr. f. d. franz. u. engl. Unterricht von Koschwitz, Kaluza und Thurau, Berlin, Weidmann, seit 1902. Darin, außer Aufsätzen der Herausgeber, besonders kräftig: Clodius, Betrachtungen eines alten Schulmanns, 1902; F. Baumann, Reform und Antireform im neusprachlichen Unterricht, 1902; derselbe, Der Rückgang der Reformbewegung, 1903; später von demselben: Auf dem Wege der Verständigung, 1904; Das Ende des Reformstreits, 1907. Inzwischen von ihm auch: Sprachpsychologie und Sprachunterricht, eine kritische Studie, Halle 1905, gerichtet gegen v. Sallwürk (s. o.) und gegen: Eggert, Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachlichen Reformunterrichts, Berlin 1902. Allmähliche Annäherung der Methoden oder doch ihrer

Vertreter: Gutersohn, Zur Methodik etc. Progr. Lörrach 1902; Steinmüller, Die vermittelnde Methode im Schulbetrieb der neueren Sprachen. Progr. Alt. Gymn. Würzburg 1903, und verschiedene weitere Aeußerungen dieses unverkennbar einflußreichen Fachvertreters, wie: Ziele und Wege der vermittelnden Methode, Neuphil. Blätter 1904; Der augenblickliche Stand der neusprachlichen Reformbestrebungen, Vortrag in München 1906, NSpr. 1907. Zu solcher Vermittlung haben sich denn allmählich nicht wenige ehemalige Gegner ebenso wie neu hervortretende Fachleute bekannt (Eidam, G. Krueger, Pfeffer, Steinweg, Weyrauch u. a.). Namentlich vertritt auch Hausknecht mit großer Sachkunde einen ähnlichen Standpunkt. Vgl. auch: Münch, Das Schwanken der Methode im neusprachlichen Unterricht, Monatschr. f. höh. Schulen 1904; und: Neusprachliche Methode und kein Ende, ebenda 1905. Daß man der Reformbewegung in jedem Falle wichtige Anregungen und Errungenschaften verdankt, wird von keiner maßgebenden Seite mehr verkannt, und den einzelnen Lehrern je nach ihrem Können und ihrer didaktischen Ueberzeugung ein erhebliches Maß von Freiheit zu lassen. zeigt man sich mehr und mehr bereit. Mit mehrfachen Schriften zu dem Gesamtthema wie zu den einzelnen Fragen ist in den letzten Jahren G. Budde hervorgetreten, so mit sechs Vorträgen „Der Kampf um die fremdsprachliche Methodik", Hannover 1908, mit der Sammlung „Bildung und Fertigkeit" (ebenda 1905), auch mit geschichtlichen Rückblicken, auf Herbart wie auf Mager (1907). Von Max Walter erschienen noch Vorträge „Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts", ³ Marburg 1917. [Zum Urteil des Auslandes vgl. M. Brebner, *The Method of teaching Modern Languages in Germany* (London 1898) und H. Bornecquf, *Questions d'enseignement secondaire en Allemagne et en Autriche* (Paris 1909). Zum jetzigen Stand des Methodenstreites siehe auch J. Clasen, Die Reform des neusprachlichen Unterrichts und ihre Gegner, NSpr. Bd. 22 und ebenda die Bemerkungen von Fr. Karpf über „Das neusprachliche Können unserer Schüler".

Ueber M. Walter und die Reform s. P. Olbrich, NSpr. Bd. 27 S. 66 ff.

Vom Standpunkt der Experimentalpädagogik aus hat neuerdings W. Schönherr die „Direkte und indirekte Methode im neusprachlichen Unterricht" (Pädag.-psycholog. Forschungen, herausgeg. von Meumann u. Scheibner, Leipzig 1915, Quelle u. Meyer) vergleichend betrachtet. Vgl. auch Kappert, Psychologische Grundlagen des neusprachlichen Unterrichts (Leipzig 1915, Nemnich) und für das Gesamtgebiet Chr. B. Flagstad, Psychologie der Sprachpädagogik (Leipzig 1914, Teubner).

Von neueren allgemeinen Arbeiten zur Methodik des französischen Unterrichts seien noch genannt: K. Oréans, Der französische Unterricht an höheren Schulen (Berlin 1912, Weidmann), Pejscha, Praktische Methodik des Unterrichts in der französischen Sprache (Wien 1912, Pichler W. u. Sohn), A. Albrecht, Kurzgefaßte Methodik des neusprachlichen Unterrichts (für Oberlyzeen und verwandte Anstalten; Hannover 1913, Gödel) sowie Wolffgarten-Zirfas, Methodik des Unterrichts im Französischen für Mittelschulen, Bd. 6 der „Weiterbildung des Lehrers im Amt" (Düsseldorf 1911, Schwann). Wegen ihrer grundsätzlichen Bedeutung müssen schon an dieser Stelle auch erwähnt werden die Bücher von Br. Eggert, Das Uebungsbuch im neusprachlichen Reformunterricht (Marburg 1911, Elwert) und Uebungsgesetze im fremdsprachlichen Unterricht (Leipzig 1911, Quelle u. Meyer). — Einen interessanten Einzelbeitrag zur älteren Geschichte des französischen Unterrichts liefert A. Streuber, Die Methode des französischen Unterrichts im 16. bis 18. Jahrhundert, mit besonderer Berücksichtigung der Konversation, NSpr. 22. — Beachtenswert ist Herders von P. Verbeck, Monatschr. f. höh. Schulen 1917 S. 543 f. besprochenes Urteil über Eigenart und Bildungswert des Französischen.]

Auf die gleichzeitige Haltung des Auslandes (Frankreichs, Amerikas) lenkten wiederholt Koschwitz und Kaluza in ihrer Zeitschrift den Blick (1904). [Von neueren Arbeiten vgl. Heinrich, Monatschr. f. höh. Schulen 1912, und J. Enders, Höhere Schulen und deutscher Unterricht in Frankreich (München 1914).] In Frankreich selbst behandelte namentlich die *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes* die Fragen, voran der Herausgeber Wolfromm, *La Question des Méthodes*, 1902; daselbst auch Halbwachs, Schmitt und viele andere, vorher schon (1899) Laudenbach in einer Schrift bei A. Colin, Simonnot 1901, Pinloche, *D. l'ens. d. l. viv.*, Paris 1901; Foulon, *Histoire et développement de la méthode directe en France*, NSpr. 1908. Als bedeutendster Vertreter der direkten Methode in Frankreich hat Prof. Ch. Schweitzer in Paris zu gelten, der auf dem Neuphilologentag in Hannover 1908 darüber einen Vortrag hielt. Seitdem erschien noch: A. Pinloche, *Des Limites de la Méthode directe*, Paris, Belin Frères. Belgien betraf: Mélon, *L'enseignement des L. V. en Belgique et le mouvement réformateur*, NSpr. 1900; Collard, *La méth. directe dans l'ens. d. l. viv.*, Bruxelles 1901. Für England schrieben K. Breul, *The Teaching of Modern Foreign Languages*, Cambridge 1898, 4. Aufl. 1909 [und Jespersen, *How to teach a foreign language*, London 1904]. Oesterreich-Ungarn betrifft: Kemény, Der Streit um die Methode, Oesterr. Zeitschr. f. Realschulen 1908.

Eine Geschichte des französischen Unterrichts geben Dorfeld in Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik (² 1909), Boerner und Stiehler in Teubners Handbuch

für Lehrer höherer Schulen (Leipzig 1905) und C. Müller, Methodik des neusprachlichen Unterrichts (Osterwieck 1914). Das Ganze dieses Unterrichts behandelt in dem ersteren Werk Baetgen; in dem Schumann-Voigtschen Lehrbuch der Pädagogik: B. Röttgers, Hannover 1904; [umgearbeitet und stark erweitert erschienen als Teil III von H. Walsemanns „Methodik des elementaren und höheren Schulunterrichts" (Hannover 1913);] eine kurzgefaßte Methodik des französischen Unterrichts in Mittelschulen und höheren Mädchenschulen gab Schwochow, Leipzig 1905; eine neusprachliche Methodik für Volks- und Mittelschulen: Rattke, bei Teubner, 1906. Ueber den Betrieb der neueren Sprachen seit 1890 berichteten amtlich Münch, [Vogel, Sachau und Ziehen] für die Berliner Juni-Konferenz 1900, zugleich mit Bezeichnung der weiteren Ziele für die Organisation; ebenso schrieb für das von Lexis herausgegebene amtliche Werk über die Reform des höheren Schulwesens in Preußen Mangold über den geschichtlichen Verlauf der neusprachlichen Reformbewegung (Halle 1902); in Reins „Deutscher Schulerziehung" (München 1907) hat den Abschnitt über die neueren Sprachen Hausknecht bearbeitet.

Auf zahlreichen preußischen Direktorenkonferenzen ist der französische Unterricht behandelt worden. Außer den allgemeinen deutschen Neuphilologentagen hat in neuester Zeit die Fachleute ihr Interesse an der Aufgabe noch zu mehrfachen engeren Versammlungen geführt, so in Sachsen, Bayern, der preußischen Rheinprovinz. Innerhalb der Lehrerkollegien der einzelnen höheren Schulen sind vielfach bestimmt umschriebene Lehrpläne ausgearbeitet und zum Teil auch (als Programmbeilagen) veröffentlicht worden. Grundsätzliche Erörterungen der Gesamtaufgabe sind auch den Unterrichtswerken verschiedener Verfasser beigegeben. Eine unabhängige neuere Arbeit ist: Falkenberg, Ziele und Wege für den neusprachlichen Unterricht (Methoden und Lehrpläne etc.), Cöthen 1907. Auch: Galle, Pädagogisch-didaktische Forderungen der Gegenwart und neusprachlicher Unterricht auf der Oberstufe, Hallische „Lehrproben" Juli 1909. Mit Recht sehr geschätzt wird: J. Ziehen, Ueber die Verbindung der sprachlichen mit der sachlichen Belehrung etc., Frankfurt a. M. 1902. Eigentümlich dissentierend: Uhlemayr, Der fremdsprachliche Unterricht vor dem Forum des wissenschaftlichen Kritizismus. (Berührt sich in seiner Beschränkung auf rezeptives Sprachkönnen mit Bärwald, Eignet sich der Unterricht im Sprechen und Schreiben fremder Sprachen für die Schule? Marburg 1898.) In positiverem Sinne neuernd ist: Ruska, Neue Wege zu alten Zielen, Zeitschr. f. franz. u. engl. Unterricht 1907) (s Auswahl der Lektüre); derselbe, Ueber den Anteil der neueren Philologie am Ausbau des modernen Bildungsideals, ebenda 1906. Vgl. dazu: Seeger, Der Bildungswert der neueren Sprachen (mit Bez. auf Wert der Realschulen), Wien 1903; M. Förster, Der Bildungswert der n. Spr. im Mittelschulunterricht, NSpr. 1908.

149. Zur Lautlehre und Aussprache. P. Passy, *Les sons du français*, Paris 1877, 6. Aufl. 1906; Jäger, Elemente der französischen Lautlehre, Cannstatt 1886, 3. Aufl. 1897; Beyer. Das Lautsystem des Neufranzösischen, Cöthen 1887; derselbe: Französische Phonetik für Lehrer und Studierende, als 3. Aufl. bearbeitet von Klinghardt, Cöthen 1908 (zugleich in 6 Artikeln die Prinzipien direkter Spracherlernung bietend, 4. Aufl. 1916); Passy, *Abrégé de prononciation fr.*, Leipzig 1897; Jean Passy et Rambeau, *Chrestomathie française* (Texte mit Transskription), Paris 1897, 4. Aufl. bei Teubner 1918; Michaelis et Passy, *Dictionnaire phonétique de la l. fr.*, Hannover 1897, [2] 1914; Rousselot-Laclotte, *Précis de prononciation fr.*, Leipzig 1902; Viëtor, Lauttafeln, Marburg, seit 1894; derselbe: Kleine Phonetik des Deutschen, Englischen und Französischen, Leipzig 1897. [9] 1913; Jespersen, Lehrbuch der Phonetik, übersetzt von Davidson, [2] Leipzig 1913. — Nyrop, *Manuel phonétique du français parlé*, Kopenhagen 1902; Beyer und Passy, Elementarbuch des gesprochenen Französisch, [2] Cöthen 1905; Zünd-Burguet, *Exercices pratiques et méthodiques de prononc. franç.*, Marburg 1904, 1906; Koschwitz, *Les parlers parisiens, Anthologie phonétique*, Paris 1893; Eggert, Phonetische und methodische Studien in Paris, Leipzig 1900; H. Schmidt, Französische Schulphonetik, Cöthen 1909; Walter, Die Verwertung der Phonetik im Sprachunterricht, Bl. f. höh. Schulen, 5, 99 ff.; Schumann, Französische Lautlehre für Mitteldeutsche, Leipzig 1900; Ackerknecht, Anleitung zur französischen Aussprache für süddeutsche Schüler, Stuttgart 1896 (mit Lehrerausgabe). — Rosset, *Exercices pratiques d'articulation et de diction*, Grenoble 1905; Berr et Delbost, *Les trois dictions*, Paris, édit. Revue Bleue; vgl. auch das treffliche ältere Buch von Legouvé, *L'art de la lecture*; Wenk, Fremdsprachliche Schulrezitationen, Progr. Staatsrealsch. Prag 1905. — G. Schmidt, Ein neues Hilfsmittel für den Sprachunterricht (Grammophon etc.), Monatschr. f. d. höh. Schulen, Juni 1909; Panconcelli-Calzia, Der Phono-Lehrer, Abteilung der „NSpr.", Marburg; Plötz, Systematische Darstellung der französischen Aussprache, Berlin, Herbig (viele Auflagen); Benecke, Die französische Aussprache in methodischer Darstellung und schulmäßiger Fassung, Potsdam 1871; Quiehl, Französische Aussprache und Sprechfertigkeit (Leipzig, Teubner) ist 1912 in 5. Auflage erschienen. — [In einer Handausgabe sind u. a. die Lauttafeln von Fr. Rausch (1911, [2] 1916, Marburg, bei Elwert) erschienen. Zum Gesamtgebiet vgl. L. Hasberg, Praktische

Phonetik im Klassenunterricht mit besonderer Berücksichtigung des Französischen ([4] Leipzig 1914, Renger) und G. Panconcelli-Calcia, Einführung in die angewandte Phonetik (Berlin 1914, Fischer); eine *Bibliographia phonetica* von demselben erscheint — als Fortsetzung der entsprechenden, 1906 begonnenen Berichte in A. u. H. Gutzmanns Medizin.-pädagog. Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde — seit 1913 im Internationalen Zentralblatt für experimentelle Phonetik. — Zu dem noch sehr des ersten Ausbaues bedürfenden Gebiet der Satzphonetik vgl. Viëtors Bemerkungen, NSpr. Bd. 26, 74 f. Neue Bahnen für die Aneignung der Sprachmelodie wies H. Klinghardt mit seinen „Französischen Intonationsübungen" (Cöthen 1911, O. Schulze). Zur Sprechmaschine s. u. a. E. Surkamp, Die Sprechmaschine (1912) sowie M. Weyrauch, MhS. 1914 S. 301 ff. und C. Weber, NSpr. Bd. 23 S. 94 ff. Auf der Brüsseler Weltausstellung im Jahre 1912 war Oberlehrer Doegens Odeon-Sprechmaschine ausgestellt; vgl. Doegen, Sprech- und Lehrprobe, Berlin 1913, Weidmann. Mangelhaftigkeit der phonetischen Umschrift wird an Meyers Französischem Sprachführer mit Recht gerügt NSpr. 24, 448. Zur Benennung der Schriftzeichen im fremdsprachlichen Unterricht vgl. Walsemann, Höh. Mädchenschulen Bd. 29 S. 117 ff.]

150. Zu den Sprechübungen. Zur Einführung in die mündliche Sprachbeherrschung: J. Storm, Französische Sprechübungen, Bielefeld, Velhagen und Klasing; F. Franke, *Phrases de tous les jours*, Oppeln; Beyer und Passy (s. o.); Bauer und Link, Französische Konversationsübungen, München, Oldenbourg; Foulché-Delbosc, Echo der französischen Umgangssprache, Leipzig, Giegler; Violets *Echo français*, Stuttgart, oft aufgelegt; Stier, *Petites causeries françaises*, Cöthen; derselbe (ausführlich): Französische Sprechschule, Leipzig, Brockhaus; Kron, *En France*, Karlsruhe, Bielefeld; derselbe: *Le petit Parisien*, ebenda; Martin und Thiergen, Französischer Sprachführer (durch Frankreich), Leipzig, Haberland. Und viele andere! Bestimmter für die Schulen: G. Schmidt, *Manuel de conversation scolaire*, [3] Berlin 1914, Weidmann; Strohmeyer, *Leçons de choses*, ebenda 1909; Engelke, *La classe en français*, Gotha; Schwarze, Kanon französischer Sprechübungen etc., [2] Wittenberg 1913, Wunschmann; Rückoldt, Französische Schulredensarten, Leipzig, Roßberg. Zum Anschluß an Bilder: Hartmann, Die Anschauung im neusprachlichen Unterricht, Wien, Hölzel; Lange, Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Anschauungsmethode, Wien, Hölzel; von Roden, Die Verwendung von Bildern etc., Marburg, Elwert; Rahn, Die Einführung des französischen Genrebilds etc., Bielefeld, Velhagen und Klasing; M. Schröer, Die Anschauung im französischen Anfangsunterricht, Berlin, Herbig, 1909; Kron, Dialogische Besprechung Hölzelscher Bilder, M.-Gladbach 1894; Durand, Die vier Jahreszeiten für die französische Konversationsstunde, Gießen 1894; Bechtel, *Enseignement par les yeux*, Wien, Hölzel; Lefèvre, *Les quatre Saisons*, Cöthen. Und wiederum zahlreiche ähnliche Anleitungen! Hierher wären auch Vokabularien und Phraseologien zu ziehen, z. B. neben Plötz, *Vocabulaire systématique* etc., Berlin, Herbig, 31. Aufl. 1906; Seidel, Systematisches Wörterbuch der französischen Umgangssprache, Leipzig, Hartleben, 1905. Auch an Langenscheidts Notwörterbücher sei hier erinnert. Endlich: Beauvais, Große deutsch-französische Phraseologie, Wolffenbüttel, Zwißler; K. Bergmann, Die sprachliche Anschauung und Ausdrucksweise der Franzosen, Freiburg i. B. 1906. [Nur wegen ihrer typischen Bedeutung sei hier erwähnt die Polemik zwischen W. Mader und Erzgräber im Jahrgang 1911 der „Blätter für höheres Schulwesen" S. 221 ff., 257, 319 ff. — Gegenüber der Menge der „genrehaften" Anschauungsbilder aus dem Alltagsleben fehlt noch gänzlich eine brauchbare, auch in einer Handausgabe zugängliche Sammlung von Historienbildern mit entsprechendem, wissenschaftlich einwandfreiem, aber den Bedürfnissen der Schule angepaßtem Text. Eine — leider unzureichende — Zusammenstellung des etwa in Betracht kommenden Materials findet sich bei F. Sauerhering, Geschichtsbilder aller Zeiten und Schulen ([2] Stuttgart 1904, P. Neff). Zur Methode der Behandlung künstlerischer Bilder im allgemeinen vgl. — außer den Arbeiten von Lichtwark, Brandt, Pfeilsticker, Joh. Richter u. a. — Herget, Das Betrachten künstlerischer Bilder in der Schule (Leipzig, A. Haase). Von den „genrehaften" Bildern sind z. B. mit gleichgültigem und überflüssigem Wortmaterial stark belastet die Bildertafeln von Thora Goldschmidt. — Aus der großen Zahl von Neuerscheinungen kann nur B. Teichmann, Französischer Anschauungsunterricht. 50 Gespräche über Gegenstände (Erfurt, Teichmann) hier genannt werden.]

151. Zur Sprachlehre. Weder zur Aufführung der überaus zahlreichen Grammatiken und verwandten Lehrbücher noch auch zu vollständiger Zusammenstellung der mehrteiligen Unterrichtswerke kann an dieser Stelle Anlaß genommen werden. Zu älteren, vor einigen Jahrzehnten oder noch früher entstandenen, die sich mindestens stellenweise im Gebrauch erhalten haben, sind von Jahr zu Jahr neue hinzugekommen, und bei nicht wenigen beweisen die sich folgenden Auflagen, daß sie einen ziemlich breiten Boden gewonnen haben. Vielfach hat sich eine Art von geographischer Teilung vollzogen: die einzelnen Landesteile halten an dem ihnen bestimmter Zugehörigen fest. Erhebliche innere Unterschiede sind vor allem insofern vorhanden, als diese vollständigen Lehrgänge oder

Unterrichtswerke zwischen den beiden extremen Möglichkeiten entweder einer konstruktiven oder einer imitativen Sprachmethode ihre Stellung mannigfach wählen. Ein Auseinandergehen in Abfolge, Formulierung, Erläuterung, Nutzbarmachung des Einzelnen kommt selbstverständlich hinzu, und an ausgedehntem methodischen Denken kann es nirgendwo fehlen. Von den verhältnismäßig konservativen Lehrbüchern scheinen die von Plötz-Kares noch die meiste Verbreitung zu haben, von den fortschrittlichen dürften Rossmann-Schmidt (Velhagen und Klasing) besondere Anerkennung erzielt haben, von den vermittelnden haben wohl die Bücher von O. Boerner (Teubner) das breiteste Feld eingenommen. (Für verschiedene Schularten differenzierte Ausgaben bringt dieses Werk ebenso wie manche der übrigen.) Daneben sind nach wie vor die zusammengehörigen Bücher von Kühn (wieder mit mehr fortschrittlichem Charakter) sehr geschätzt, denen seitdem das Unterrichtswerk von Plattner und Kühn (Karlsruhe) gefolgt ist. Mehr oder weniger festen Bestand behaupten z. B. von etwas älteren Werken oder scheinen von neueren sich errungen zu haben: Breymann und Möller (München, Oldenbourg), Mangold und Coste (Berlin, Springer), Curt Schäfer (Berlin, Winckelmann), Ulbrich (Berlin, Weidmann), Bierbaum (Leipzig, Roßberg), Bechtel (Wien, Manz), Fetter (Wien, Bärmann und Altmann), Ohlert (Hannover, Meyer), Ricken (Berlin, Gronau), Luppe und Ottens (Zürich, Orell-Füßli), Strien (Halle, Strien), Jacobs-Brinker-Fick (Hamburg, Besthorn), Weitzenböck (Leipzig, Freytag), Ehrhart, Planck und Lachenmaier (Stuttgart, Neff), Bechtle und Mergenthaler (Stuttgart, Bonz), Schild (Basel, Birkhäuser), Schöpke, Scheibner und Gassmeyer (Leipzig, Dürr), Dubislav und Boek (Berlin, Weidmann), Metzger und Ganzmann (Berlin, Reuther und Reichard), Pfeffer und Ganzmann (Berlin 1913 f.) usw. Als ausführlichere Grammatiken mehr von wissenschaftlichem Charakter haben nach wie vor zu gelten Lücking (Berlin, Weidmann, in 3. Auflage vorliegend, neben desselben Verfassers Grammatik für den Schulgebrauch) und Plattner (3. Aufl. 1912, Freiburg, Bielefeld). Als französisch abgefaßtes Werk sei erwähnt: Boeddeker et Bornecque, *Grammaire française* (Leipzig, Renger). Eine „Einführung ins Französische auf lateinischer Grundlage" erschien neuerdings von P. Jörss (Ratzeburg 1909).

[Zum Zweck der Bekanntschaft mit den grundlegenden Fragen empfiehlt sich auch für den Lehrer des Französischen das Studium von P. Cauers *Grammatica militans* ([3] Berlin 1912, Weidmann), zur Gewinnung des methodischen Standpunktes für das besondere Fach die eingehendere Beschäftigung mit den Arbeiten K. Böddekers (Die wichtigsten Erscheinungen der französischen Grammatik, 4. Aufl., Leipzig 1916, Renger, und Das Verbum im französischen Unterricht, ebendort 1916). Vgl. auch F. Strohmeyer, Zur Vertiefung des Verständnisses für grammat. Erscheinungen im Französischen, MhS. 1911 S. 604 ff., und O. Lohmann, Ueber den Wert unserer Regeln und Sprachgesetze bei Behandlung der französ. Grammatik, NSpr. Bd. 25 S. 502 ff., der u. a. im Sinne Toblers empfiehlt, die ins Wörterbuch gehörenden sprachlichen Erscheinungen aus den Grammatiken auszuscheiden. — Zur Syntax vgl. auch J. Haas, Grundlagen der französischen Syntax (Halle 1912, Niemeyer). Ueber den Wert der historischen Syntax für die Schule sprach Förster auf dem Frankfurter Neuphilologentag 1912; ebendort Zeiger über Bestrebungen zur Vereinfachung und Vereinheitlichung der grammatischen Bezeichnungen. Ueber die Frage der Vertiefung des Unterrichts in der Grammatik haben auf dem Neuphilologentag in Bremen, im Anschluß an einen Vortrag M. Weyrauchs, anregende Erörterungen stattgefunden. Zu einer vertieften Behandlung der Formenlehre vgl. u. a. G. Humpf, MhS. 1917 S. 402 ff. Die Regeln sowohl in deutscher wie in französischer Sprache zu geben, ist ein Verfahren mehrerer österreichischer Lehrbücher (Bechtel, Bock und Neumann). Von neueren grammatischen Lehrbüchern sei noch genannt das von Glauser-Curtius (Heidelberg 1914, Winter). Auf Werke der wissenschaftlichen Literatur wie E. Herzogs Historische Sprachlehre des Neufranzösischen (Heidelberg, Winter) kann hier nicht näher eingegangen werden. — Nicht übel stellt K. Oréans (Der französische Unterricht an höheren Schulen, Berlin 1912, S. 27) an die Spitze des der Grammatik gewidmeten Abschnittes als Motto den Ausspruch Rivarols: *La grammaire étant l'art de lever les difficultés d'une langue, il ne faut pas que le levier soit plus lourd que le fardeau.* — Eine bezeichnende Probe einer Grammatik in Versen ist als „böser Rückfall" abgedruckt NSpr. Bd. 25 S. 176; vgl. auch E. Bauer, Französ. Reimgrammatik (Stuttgart 1913, Steinkopf).]

152. Zur Auswahl der Lektüre. Hierüber äußerten sich: Münch, Bemerkungen über die französische und englische Lektüre in den oberen Realklassen, Progr. Ruhrort 1879; O. Vogel, Bemerkungen usw., Progr. Perleberg 1880; Timme, Ueber französische Lektüre, Progr. Andreanum Hildesheim 1882; Hemme, Referat für hannoversche Direktorenversammlung 1882; Ulbrich, Auswahl der zu lesenden französischen Autoren, Progr. Friedrich-Realgymn. Berlin 1884; Perle, Die historische Lektüre im französischen Unterricht an Realgymnasien usw., Oppeln 1886; Bretschneider, Auswahl und Betrieb der französischen Lektüre an Realschulen, Progr. Bromberg 1886; Fritsche, Referat für pommersche Direktorenkonferenz 1887; Seitz, desgl. schleswig-holsteinische Konferenz 1892; H. Müller-Heidelberg für Baden, Gaul (Progr. Realgymn. Darmstadt 1900) für Hessen; Sturmfels für Real-Oberklassen, Lehrproben Heft 65;

allgemeiner wiederum Jenrich im Progr. Roßleben 1897; Selge, Das Elend der französischen Schullektüre (besonders auch Kritik der Ausgaben), Zeitschr. für neufranzös. Spr. 22; Reichel, Die neusprachliche Lektüre in den höheren Lehranstalten Preußens 1897/98 (Zusammenstellung); Kron, Kanon der französischen Lektüre, Marburg 1902; Petzold, Französische und englische Lektüre an höheren Schulen Preußens 1902/3 in Zeitschr. für französ. und engl. Unterricht 1905 (Klage über Zerfahrenheit); Unruh, Aufstellung eines organisch zusammenhängenden, stufenweise geordneten Lektüreplans nach den Beschlüssen des 10. Neuphilologentags, NSpr. 1904, 12; Ackermann, Neusprachliche Lektüre und Lektürekanon, Neuphil. Bl. 1906, betr. bayerische Lehranstalten; Budde, Auswahl, Umfang und didaktische Behandlung der Lektüre, Zeitschr. für französ. und engl. Unterricht 1906.

Die Zahl der Sammlungen französischer (wie meist auch englischer) Schulautoren hat sich nach und nach auf mehr als zwanzig erhöht. Die von früher her bestehenden sind zum Teil in raschem Tempo weiter vermehrt worden, haben mehrfach auch ihre Ausgaben für verschiedene Schularten und selbst für verschiedene methodische Grundanschauungen differenziert, und neben neu hinzugekommenen Unternehmungen scheinen die aus älterer Zeit sich mehr oder weniger zu behaupten. Einige Sammlungen sind übrigens ihrer Auswahl nach nicht gerade oder doch nur teilweise für Schulzwecke bestimmt (so Friedberg und Mode in Berlin, Rich. Mollweide in Straßburg), andere dienen ganz wesentlich den Zwecken der Mädchenschulen im früheren Sinn (Baumgärtner in Leipzig, auch wohl Kühtmann in Dresden). Anzuführen wären ferner die Sammlung von Leonhard Simion in Berlin, die von Zwißler in Wolffenbüttel, die „Schulausgaben" bei Raimund Gerhard in Leipzig, die „Französisch-englische Klassenbibliothek" von Bauer und Link bei Lindauer in München, die Sammlung von Graeser in Wien, die (nicht zahlreichen, aber eingehend kommentierten) „Schulausgaben" von Martin Hartmann bei Seemann in Leipzig, die Perthesschen Ausgaben, die „Schriftsteller der neueren Zeit für Schule und Haus" von Klapperich bei Flemming in Glogau, die „Neusprachlichen Reformausgaben" (also mit Anmerkungen in französischer Sprache) bei M. Diesterweg in Frankfurt a. M., ebenso die „Reformbibliothek" von Hubert (und Mann) bei Roßberg in Leipzig und in demselben Sinne die Sammlung von Dörr, Junker und Walter bei Teubner. Uebrigens veröffentlichen auch andere Sammlungen (z. B. die Flemmingsche und die von Velhagen und Klasing) neben den deutsch kommentierten Ausgaben solche mit französischer Erläuterung. Den größten Umfang und auch wohl die weiteste Verbreitung dürften zurzeit haben: die (lange von Direktor O. E. Dickmann geleitete) Rengersche Sammlung, die von Velhagen und Klasing (jetzt von Wychgram und Engwer nach neuen Grundsätzen geleitet), die von Freytag in Leipzig (bezw. Tempsky in Wien), die Bahlsen-Hengesbachsche Sammlung von neueren Prosaschriften (großenteils auch naturwissenschaftlichen oder modern kulturellen Inhalts), früher bei Gärtner-Heyfelder, jetzt bei Weidmann in Berlin, neben der die ältere und ehedem sehr verdiente Weidmannsche „Sammlung von Schulschriftstellern mit Anmerkungen" noch fortbesteht und schätzbare neue Arbeiten mit darbietet. Dazu sind neuerdings gekommen die „Französischen Schriftsteller aus dem Gebiet der Philosophie, Kunstgeschichte und Naturwissenschaft" von J. Ruska (Winter, Heidelberg).

Im ganzen spielt bei den Sammlungen der Wunsch, überhaupt reich assortiert zu sein, sichtlich vielfach mit pädagogischen Gesichtspunkten durcheinander. Ebenso scheut man sich abzuschließen: man fürchtet, dann in den Schatten der Vergessenheit zu kommen. Schwer entschließt man sich auch, Werke von überliefertem Ansehen auszuscheiden. Und dem Reiz des Neuen widerstrebt man offenbar noch schwerer. Vieles aus diesen „Schulbibliotheken" mag denn seine Benutzung jenseits der Schule finden. Auf die einzelnen Bestände kann hier nicht näher eingegangen werden. Die Prospekte sind leicht zugänglich. Nur soviel sei an dieser Stelle herausgehoben: Neuere Darbietungen sind zur älteren französischen Geschichte: *Jeanne d'Arc* von Jos. Fabre und von Henri Debout, zur Revolutionsgeschichte: E. und J. Goncourt, *Histoire de la Société française pendant la Révolution* (Velhagen), Barras, *Le Régime de la Terreur*, ebenso andere Memoiren (ebenda), dazu kein Geringerer als Tocqueville, *L'Ancien Régime et la Révolution* (Diesterweg); für die napoleonische Zeit namentlich Darstellungen aus den fesselnden Memoiren des Generals Marbot (Renger, Velhagen, Flemming), dann die Erinnerungen der Madame de Rémusat an die Person Napoleons (Velhagen), sogar *Proclamations militaires de Napoleon* (Lindauer); zum Krieg von 1870 unter anderm G. Monod, *Allemands et Français* (Renger), ferner die Geschichte dieses Krieges von General Niox (Freytag). Defourny, *La Bataille de Beaumont* (Flemming), auch Deschaumes, *Journal d'un lycéen pendant le siège de Paris* (Renger) und Boissonnas, *Une famille pendant la guerre* (Renger, Flemming). — Von bekannten Literaturgrößen: Diderot, *De la peinture* (Diesterweg), Balzac, *3 Nouvelles* (desgl.), de Vigny mit Cinq-Mars und mit kleineren Erzählungen (Lindauer), Mistral, *Souvenirs de jeunesse* (Gerhard), Gobineau mit verschiedenen orientalischen Geschichten (Diesterweg), Anatole France, *Le Crime de Sylvestre Bonnard* (Velhagen) und *Pages choisies* (Weidmann). Eigenartig ist auch die Darbietung von Gautier, *Epopées françaises*, von Roche, *Les grands récits de l'Epopée française*

(Renger), und von Schuré, *Les grandes Légendes de la France* (Freytag). — Viele Erzähler treten, einzeln oder zu Gruppen vereint, in den verschiedenen Sammlungen neu auf. — Einen bedenklich breiten Raum nehmen neuerdings solche Bändchen ein, die aus verschiedenen französischen Autoren zusammengestellt, ja bei denen zum Teil auch verschiedene Texte benutzt und ineinandergearbeitet sind, so daß nur der Stoff das Bestimmende ist und nicht der Wert der Darstellung. So wird z. B. eine Revolutionsgeschichte kompiliert, eine Kriegsgeschichte von 1870 (Roßberg), eine *Histoire de France* schlechtweg (Flemming, auch Zwißler). Andere Bändchen entstehen als *Le Roman moderne, Romanciers du 19e siècle, Historiens du 19e siècle, Biographies historiques, Histoire des Institutions et Moeurs de la France, La France en zigzag, Femmes célèbres de la France* (Flemming), *A travers les Journaux français* (Velhagen), *Episodes de la Guerre de 1870* (Zwißler). — Die neue Ruskasche Bibliothek bietet oder bereitet vor: Th. Jouffroy, *Mélanges philosophiques*, Taine, *Philosophie de l'Art*, Descartes, *Discours de la Méthode*, Montesquieu, *De l'Esprit des Lois*, Comte, *Philosophie positive*, und sie verspricht weiterhin Montaigne, Voltaire, Rousseau, Cousin, Gobineau, Ribot. — [Wenn für die altsprachliche Lektüre neuerdings (siehe „Neues Leben im altsprachlichen Unterricht", Berlin 1918, Weidmann, S. 20) nicht ganz ohne Grund die Losung „nicht nur multum, sondern auch multa" ausgegeben wurde, so wird für die französische bis auf weiteres immer wieder der Grundsatz multum, non multa eingeschärft werden müssen. — Zum Lektürekanon vgl. H. Holfeld, Der neusprachliche Lektürekanon für die höheren Knabenschulen der Provinz Schlesien, MhS. 1915 S. 385 ff. W. Tapperts Kanon ist 1912 bei Elwert in Marburg erschienen. — Die heutige Sachlage bezüglich der Schulausgaben ist treffend geschildert durch L. Geyer, NSpr. Bd. 23 S. 570: „Noch immer gehören Schulausgaben, die durch die ganze Anlage der literarischen wie sprachlichen Exegese ein methodisch einheitliches Gepräge trügen, zu den Seltenheiten. Die verhältnismäßig befriedigendste Lösung findet zumeist noch das (an und für sich auch nicht einfache) Problem der sprachlichen Erklärung. Schlimmer aber steht es nach wie vor um die literarische Unterweisung, und doch ist letztere — soll andrerseits das Werk nicht nur zu einer sprachlichen Uebungsvorlage herabgewürdigt werden — nicht minder wichtig als erstere. Daß unsre Schulausgaben in besagtem Punkte so selten das Richtige zu treffen verstehen, liegt eben daran, daß der Lektüre-, d. h. Literaturunterricht zurzeit den zweifellos noch am wenigsten geklärten Teil der methodischen Aufgaben des neusprachlichen Unterrichts ausmacht." — Zur Mangelhaftigkeit der Anmerkungen vgl. den RJb. 1916 S. 19 von K. Schmidt erörterten Fall; ebendort S. 18 und 19 Grundsätzliches zur Auswahlfrage aus Anlaß einer Schulausgabe von Dumas, *Les demoiselles de Saint-Cyr*, und von Sandeau, *Jean de Thommeray*. Zur richtigen Stellungnahme gegenüber den geschichtlichen Lesestoffen ist auch für den Lehrer des Französischen natürlich die Kenntnis von E. Fueters Geschichte der neueren Historiographie (München 1911; französische Uebersetzung Paris 1914) unerläßlich. — Als typische Vertreter verschiedener Gebiete des Lesestoffes seien hier, ohne ein Werturteil mit der Nennung zu verbinden, noch folgende Schulausgaben genannt: M. Gratacap, *Les Mémoires du XIXe siècle* (Leipzig 1911, Freytag); P. Fischmann, *Le Roman moderne* (1914, Velhagen und Klasing); Gobineau, *La Guerre des Turcomans*, hrsg. von Mann (Frankf. a. M. 1914, Diesterweg); Paul Renaudin, *Mémoires d'un petit homme* (Berlin 1914, Weidmann) will der sozialen Belehrung dienen; in derselben Richtung liegt *L'homme et la société. Extraits des essayistes les plus célèbres de la France* (hrsg. von Lotsch; Leipzig 1914, Flemming); O. Roll, *Mélanges philosophiques par Th. Jouffroy* (Velhagen und Klasing, 1915); *Contes Populaires* hrsg. von K. Wehrhan (Frankf. a. M. 1913, Diesterweg); Stahl, *Maroussia*, hrsg. von Schürmeyer (Paderborn, Schöningh); C. Carion, *Anecdotes historiques françaises et joyeux passetemps. Recueillis et annotés* (Stuttgart o. J., Violet); Le Bourgeois, *Mon Tour de France*) Freiburg i. B. 1913, Bielefeld); Cyprien Francillon, *Un Mois en France* (2 Aufl. 1913, C. Meyer); O. Eberhard, *Heures de Liberté de Lionel Morton* (schildert das Berner Oberland; Zürich, Orell Füßli). Deutsche Verhältnisse in französischer Beleuchtung will A. Durné mit seinem Buche *Un collégien français en Allemagne* (Münster 1914, Coppenrath) zur Darstellung bringen. — Wertvoll für die Oberstufe wäre u. a. eine geeignete Auswahl von Aeußerungen französischer Schriftsteller über Deutschland, ein Gegenstück also in gewissem Sinne zu Grand-Carterets Buch *La France jugée par l'Allemagne*. Zum Gegenstand vgl. u. a. W. Küchler, Saint-Marc-Girardin als Freund Deutschlands, NSpr. Bd. 25 S. 481 ff. und Ed. Wechssler, Die Franzosen und wir. Der Wandel in der Schätzung deutscher Eigenart 1871—1914 (Jena, Diederichs). Eine die Schule behandelnde, für Oberlyzeen ganz geeignete Auswahl von Aeußerungen Bornecques, Pinloches und Hurets hat C. Müller herausgegeben (München und Leipzig, Nemnich). — Gedichtsammlungen haben neuerdings noch herausgegeben Chr. Beck (Nürnberg 1912, Korn), E. Kärger und A. Führ (Hannover 1911, C. Meyer; in stofflicher Anordnung), W. Ricken und A. Krüper (Berlin und München 1914, Oldenbourg), F. Friedrich (Lyrik; Leipzig und Berlin 1916, Teubner), Dubislav und Boek (Berlin 1919, Weidmann) sowie — mit besonderer Rücksicht auf den Wert des Gesangstons für die Lautbildung — F. Simon und J. Stockhaus, Französische und englische Volkslieder für den Schulgebrauch (Frankf. a. M. 1912, Diesterweg).]

153. Zur Behandlung der Lektüre. Außer einigem, was schon im vorigen Abschnitt mit zur Erwähnung kam: Wehrmann, Ueber den erziehlichen Wert der französischen und englischen Schullektüre, Progr. Realschule Kreuznach 1895; Beckmann, Die Behandlung der Schriftwerke usw., Dresden 1898, Koch. Zur Pflege der Uebersetzung: Fiebiger, Progr. Gymn. Brieg 1894; Sachse, Anleitung zum Uebersetzen aus dem Französischen ins Deutsche, Progr. Eutin 1899; Breimeier, Eigenheiten des französischen Ausdrucks und ihre Uebersetzung ins Deutsche, Progr. Gymn. Clausthal 1905: Bichler, Gesichtspunkte für das Uebersetzen aus dem Französischen, Progr. Berthold-Gymn. Freiburg i. B. 1906. Andrerseits: Walter, Der Gebrauch der Fremdsprache bei der Lektüre in den oberen Klassen, Marburg 1905, ²1914. (Vortreffliche Verdeutschungen interessanter französischer Gedichte gibt Mühlefeld im Progr. Realgymn. Osterode am Harz 1901.)

Zahlreiche Aufsätze, namentlich in Zeitschriften, gelten auch der Behandlung einzelner Schriften im Unterricht; vgl. z. B. die Abhandlungen von Tendering über die *Femmes Savantes* (Progr. Realgymn. Hamburg 1898) und von Leja über den *Gendre de M. Poirier* (Progr. Gymn. Neustadt O.-Schl. 1898). Weiter kann dieses ganze Gebiet hier nicht verfolgt werden.

[Die beste Kontrolle der häuslichen Vorbereitung besteht wohl darin, daß der Lehrer, der dabei natürlich nicht selbst am Buche „kleben“ darf, gleich zu Beginn der Lektürestunde bei geschlossenen Büchern Fragen über den Inhalt und die sprachliche Formgebung des die Hausaufgabe bildenden Abschnitts stellt. — Sehr richtig bemerkt P. Widmann in Roloffs Lexikon der Pädagogik Bd. III Sp. 358: „‚Der beste Uebersetzer‘, sagt Herder (Fragm. zur deutschen Lit.), ‚muß der beste Erklärer sein.‘ Man hat den Satz öfters in die Form gebracht: ‚Die beste Uebersetzung ist die beste Erklärung‘, damit aber zuviel behauptet. Denn auch die beste Uebersetzung bedarf oft noch der Erklärung in sachlicher Hinsicht.“ — Ueber die methodische Behandlung französischer Gedichte in der Fremdsprache in deutschen Schulen handelt neuerdings auch Kärger, NSpr. Bd. 25 S. 446 ff. und S. 512 ff., der den dort veröffentlichten Lehrproben auch je einen Abschnitt über *Diction* und *Remarques sur la versification* beigibt. Derselbe Verfasser hat zusammen mit Agnes Führ „Lehrproben und Entwürfe für die Behandlung französischer Gedichte in deutschen Schulen“ (Hannover, C. Meyer) veröffentlicht. Richtlinien für die Molière-Lektüre in deutschen Schulen gibt M. Banner. MhS. 1908 S. 653 ff. (von demselben erschien 1910 eine Auswahl aus Molière in 3 Bänden bei O. Schulze, Cöthen). Als sehr brauchbare Sammlung zu empfehlen sind die Aufsätze „Dichter und Schriftsteller in der Schule. Stuttgarter Ferienkursus für Schriftstellererklärung 1914“ (Leipzig und Berlin 1916, Teubner); P. Sakmann legt dort Lehrproben über Stücke aus Voltaire, Rousseau, die Romantik (Chateaubriand, Lamartine, de Vigny, Victor Hugo, Michelet) und den Realismus (Stendhal, Mérimée, Balzac) vor. Eine übersichtliche Zusammenstellung mustergültiger deutscher Uebersetzungen französischer Literaturwerke ist leider noch nicht vorhanden. Karl Schmids Eßlinger Programm 1911 über „Corneille und die deutsche Literatur. Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Corneille-Uebersetzungen“ behandelt nur das 18. Jahrhundert. Für Molière kommt außer der älteren Arbeit des Grafen Wolf Baudissin vor allem Ludwig Fuldas überaus formgewandte Wiedergabe in Betracht (2. Aufl. Stuttgart 1895), für Racine etwa die von H. Viehoff (Berlin 1870). Ebenso fehlt, um das gleich hier anzufügen, eine entsprechende Zusammenstellung mustergültiger französischer Uebersetzungen deutscher Literaturwerke.]

154. Zu den Lesebüchern. Auch hier ist die Zahl der dargebotenen Bücher kaum übersehbar. Manche fügen sich als Teile in die allgemeineren Unterrichtswerke ein, manche bieten getrennte Bände für die verschiedenen Klassenstufen, manche sind für eine einzelne Schulart bestimmt, manche erscheinen auch in modifizierter Gestalt nebeneinander für die verschiedenen Schularten. Ferner haben einige mehr literarischen Charakter, andere wollen wesentlich der Einführung in die fremde Kulturwelt dienen, wieder andere halten sich allgemeiner und freier.

Von anerkannten, meist schon etwas älteren Büchern können z. B. genannt werden: Kühn (Velhagen), Wingerath (Köln), Steuerwald (München, Beck), Bauer-Englert-Link (München, Oldenbourg), Wershoven (Cöthen), Dickmann und Heuschen (Renger), Johannesson (Berlin, Mittler) usw. Wolter (Berlin, Weidmann) ist ausdrücklich für realistisch-technische Schulen bestimmt. Ricken (Berlin, Gronau) und Rossmann (Velhagen) wollen wesentlich in die Landeskunde einführen; ähnlich Gassner und Werr (München, Lindauer). Wie das von Tendering umgearbeitete Werk von Herrig-Burguy *La France Littéraire* (⁵⁰ Braunschweig 1912, Westermann) dem mit diesem Titel angedeuteten Zweck dient, so ist unter der gleichen Bezeichnung ein Buch von Kühn und Charléty 1906 bei Velhagen und Klasing erschienen; außerdem: M. Fuchs, *Anthologie des Prosateurs français* (ebenda 1905); ferner Klincksieck, Chrestomathie der französischen Literatur des 17., des 18., des 19. Jahrhunderts, 3 Bände (Leipzig 1905—9, Renger). Noch bestimmter will der literarischen Einsicht dienen: Bornecque et Röttgers, *Recueil de morceaux choisis* etc. (Berlin 1907, Weidmann). Ein „Philosophisches Lesebuch für den französischen Unterricht der Oberstufe“ hat Budde (Hannover, Hahn) 1908 veröffentlicht. [Ein „Französisches etymologisches Lesebuch nach Wortfamilien geordnet für

den Gebrauch der oberen Klassen sowie zum Selbstunterricht" hat T. Voelkel herausgegeben (Hannover, Meyer).] Von poetischen Anthologien seien erwähnt die ältere von Benecke (Velhagen und Klasing), in neuerer Form von Engwer in demselben Verlag; Gropp und Hausknecht (Leipzig, Renger); Bönsel und Fick (Berlin, Weidmann); Steinmüller (München, Oldenbourg); Wasserzieher (Leipzig, Gerhard), Ricken (Leipzig, Gronau), Englert (München, Beck), Born (Leipzig, Quelle und Meyer). Spelthahns *Chansonnier français* bietet zugleich Melodien mit Klaviernoten (Regensburg 1906).

155. Zu den schriftlichen Arbeiten und zum Wortschatz. Edm. Franke, Französische Stilistik, Hilfsbuch für den französischen Unterricht, Oppeln, 2. Aufl.; Klöpper und Schmidt, Französische Stilistik für Deutsche, Dresden und Leipzig 1905, Koch; auf die Phraseologie von Beauvais und das Buch von K. Bergmann kam schon oben (bei Sprechübungen) die Rede. Lehrreiche französische Werke: Bézard, *La classe de français*, Paris 1908, Kubert et Nony; Bally, *Précis de stylistique*, Genève, Eggimann (wesentlich den treffenden Einzelausdruck behandelnd). Hierher auch: Mühlefeld, Einführung in die französische Wortbildungslehre, Phraseologie und Stilistik, Leipzig, Renger. Praktisch vielseitig: Scherffig, Französischer Antibarbarus (Zittau 1894), auch auf Grammatik, Synonymik, Aussprache sich beziehend. Theoretisch zum französischen Aufsatz: Reum im Progr. des Vitztumschen Gymn. Dresden und in den N. Jahrb. 1899; Adeneuer in den NSpr. 1897; Gutersohn (zweifelnder) in Südd. Schulbl. 5. Praktische Anleitungen: Goerlich, Materialien zu freien französischen Arbeiten (Renger [3] 1914); Bechtel und Glauser, Sammlung von Aufsatzthemata usw. (Wien, Manz); Wilcke, Anleitung zum französischen Aufsatz (Hannover 1883); Plattner, Französische Stilschule, 2. Aufl., Freiburg 1913, Bielefeld, u. a. Neuer z. B.: Ohlert, Die Umformungen im fremdsprachlichen Unterricht, Progr. Realsch. Königsberg 1905; Anna Curtius, Der französische Aufsatz ([2] Berlin 1916, Union); [M. Griessler, Der freie Aufsatz im Französischen (Wien 1914, Deuticke)]. Eine Aufsatz- und Briefschule erschien von Traut (Bernburg) in 2 Aufl.; Krons *Guide épistolaire* (Karlsruhe, 3. Aufl. 1908) ist mehr für geschäftliche als unmittelbare Schulbedürfnisse. Gegen das Diktat äußerten sich Baumann und Kaluza in der Zeitschr. für franz. und engl. Unterricht, ebenda auch Hasl; für das Diktat Perle (Monatschr. für höhere Schulen 1902) und Schumann (Zeitschr. für Gymn.-Wes. 1907). Den internationalen Schülerbriefwechsel behandelt (außer vielen andern) namentlich Markscheffel, Progr. Realgymn. Weimar 1903; weniger günstig z. B. Schiebitz, Monatschr. für höhere Schulen 1905; ein eigenes. internationales Jahrbuch dafür (Mitherausgeber M. Hartmann) erschien bis 1903. — [Zum Aufsatz seien als Hilfsmittel noch genannt: A. Reum, *Guide-Lexique de Composition française. Petit dictionnaire de style . . . avec le concours de M. L. Chambille* (Leipzig 1911, J. J. Weber); Delavanne und Hausknecht, *Parlons et composons* (Heidelberg 1912 f., Winter); O. Menges, Materialien für französische Vorträge und Sprechübungen (Halle 1911, Gesenius). Vor zu schwierigen Themen warnt u. a. neuerdings wieder Lohmann, Höhere Mädchenschulen Bd. 30 S. 406 ff. Von Einzelschriften zur Uebersetzungsaufgabe vgl. noch O. Breitkreuz. *Attention aux prépositions!* Eine Anleitung zur Uebertragung deutscher Präpositionen ins Französische (Dresden 1912, Koch). — Das Interesse für den Wortschatz kann in den Oberklassen durch das Lesen von E. Littrés *Comment j'ai fait mon Dictionnaire de la langue française* belebt werden. Von neueren Erscheinungen der Fachliteratur seien noch genannt: K. Bergmann, Die gegenseitigen Beziehungen der deutschen, englischen und französischen Sprache auf lexikologischem Gebiete (Dresden 1912, Koch), und Hawickhorst, Zum Wortschatz der *Histoire d'un Conscrit de 1813* (Lehrpr. und Lehrgänge 1912). Zur Methodik des Gegenstandes vgl. u. a. Kurt Fehler, Erweiterung und Vertiefung des französ. Wortschatzes (Breslau 1917, Trewendt und Granier), sowie P. Thiele, Formen und Wortschatz des klassischen Latein in ihrem Wert für die schulmäßige Erlernung des Französischen (Progr. Berlin Franz. Gymn. 1910). Methodisch grundlegend ist die Schrift von M. Walter, Aneignung und Verarbeitung des Wortschatzes im neusprachlichen Unterricht (Marburg 1909, Elwert). Aus dem Gebiet der Lexikographie kommen außer den älteren allbekannten noch folgende neuere Werke in Betracht: E. Prohl, Neues Wörterbuch der französischen und deutschen Sprache (Leipzig 1911, Brockhaus); H. Gillot und G. Krüger, *Dictionnaire systématique français-allemand* (Dresden 1912, in stofflicher Anordnung); Jos. Sanneg, *Dictionnaire étymologique de la langue française rimé par ordre alphabétique rétrospectif* (Hannover 1909 ff., Meyer); H. Rabe, Deutsch-französisches Satzlexikon für Praxis und Unterricht, Stuttgart und Berlin 1919; G. Büttner, Wörterbuch für den Gebrauch der Präpositionen im Französischen (Marburg 1913, Elwert); Hemme, Das lateinische Sprachmaterial im Wortschatze der deutschen, französischen und englischen Sprache, Leipzig 1914, Hässel. Ueber die *paroles littéraires* der französischen Sprache vgl. A. Counson, GRM. 1913. — Villattes bekannte „Parisismen" sind 1912 in neuer Bearbeitung erschienen. A. R. Rose, Germanische Lehnwörter im Französischen, Progr. Gymn. Zwickau 1914. Ueber die Frage der etymologisch-kulturgeschichtlichen Wortbetrachtung handelt v. Mohr, Frauenbildung 1913; über das Gebiet der Idiome und Germanismen vgl. M. Bergmann, *Idiomes*, Spracheigenheiten, die jeder lernen kann und sollte. Franz.-Deutsch. *Gallicismes* —

Germanismes (2 Teile, Leipzig, F. Hirt und Sohn), und S. Suès, *Exercices pratiques sur les gallicismes et locutions usuelles de la langue française avec traduction allemande en regard* (7. Aufl., Genf 1912, R. Burkhardt). Eine ältere Behandlung der Germanismen ist die von G. Dubray in den beiden Schriften *L'Allemand a son français, que le Français ne connaît pas. Liste de termes d'apparence française, et qui ne sont pas français* ([2] Wien o. J., Gerold u. Co.) und *Fautes de français. Tableau des fautes les plus fréquentes que font les Allemands en parlant le français* ([9] ebenda). — Daß das stete Zurückgehen auf die Grundbedeutung der Wörter unerläßliche Vorbedingung für einen bildenden Sprachunterricht ist, muß immer wieder als dringende Forderung ausgesprochen werden. Ueber die „Sprache als Kulturprotokoll" vgl. W. Fehse, MhS. 1913 S. 148 ff.]

156. Zu den Nebenlehren. Synonymik. Für deutsche Schulen wurden geschrieben die Bücher von Bernh. Schmitz, neuere Auflagen von Kesseler (Leipzig, Koch); Klöpper (5. Aufl., Dresden 1913, Koch); Koldewey (Wolffenbüttel, Zwißler); Bretschneider (Kurzgefaßte Syn. für Schulen), [5] Leipzig 1912, Renger; Haastert, Französische Schulsynonymik ([4] 1912, Velhagen und Klasing); Meurer, Französische Synonymik (6. Aufl., Leipzig 1912, Bredt); Ellinger, Französische Synonyma, Progr. Troppau. Dem Lehrer mögen die großen klassischen Arbeiten der Franzosen, wie namentlich Lafaye, nicht unbekannt bleiben.

Das Entsprechende gilt noch mehr für die **Literaturgeschichte**, wo die Zahl der für deutsche Schüler abgefaßten kurzen Leitfäden wiederum sehr groß ist und weiter wachsen zu wollen scheint, ohne daß man besondere Genugtuung darüber empfinden könnte. Natürlich müssen auch die bedeutenderen deutsch geschriebenen Literaturgeschichten oder Würdigungen einzelner Autoren zum Studium empfohlen werden, schon wegen der von den nationalen Bearbeitern naturgemäß abweichenden Gesichtspunkte. Doch gehört die nähere Besprechung nicht in eine zusammenfassende Methodik des Unterrichts. — [Unentbehrlich für den Lehrer sind natürlich die allgemeinen literaturgeschichtlichen Werke in deutscher Sprache von Hettner, Ed. Engel, Junker, Kreyssig, H. Morf, Suchier und Birch-Hirschfeld, sowie die Sonderdarstellungen einzelner Literaturgebiete, die M. Banner (Das französische Theater der Gegenwart, Leipzig 1898), W. v. Wurzbach (Geschichte des französischen Romans Bd. I, Heidelberg 1912), Flake (Der franz. Roman und die Novelle, ihre Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart, Leipzig 1912, Teubner), W. Küchler (Französische Romantik, Heidelberg, Winter) u. A., wie z. B. G. Brandes über die Hauptströmungen der Literatur des 19. Jahrhunderts, geliefert haben. Doch tut der Neuphilologe gut, schon während seiner Studienzeit und dann andauernd im Lehramt auch die einschlägige literarische Produktion der Franzosen selbst in tunlichst weitem Umfange heranzuziehen, also in steter Berührung zu bleiben mit Werken wie den folgenden: *Les grands Ecrivains français* (Paris 1891 ff., Hachette), *Histoire de la langue et de la littérature française des origines à 1900, publ. sous la direction de* L. Petit de Juleville (Paris 1896 ff.), Pellissier, *Le mouvement littéraire au XIXme siècle* (Paris 1911), M. Jouffret, *De Hugo à Mistral. Leçons sur la poésie française contemporaine* (Leipzig 1902). Als neueres Hilfsbuch zur Geschichte der französischen Literatur sei ferner noch genannt die *Histoire Illustrée de la Littérature Française. Précis méthodique par* E. Abry, C. Andic, P. Crouzet. *324 Illustrations* (2. Aufl., Leipzig 1913, Brandstetter). Ueber Bézards *De la Méthode littéraire. Journal d'un Professeur dans une classe de Première* (Paris 1911) s. NSpr. Bd. 22 S. 678. Eine Schrift, an der der Neuphilologe nicht vorbeigehen darf, obwohl ihre Ergebnisse mit Vorsicht hinzunehmen sind, ist K. Steinwegs Buch über Goethes Seelendramen und ihre französischen Vorlagen (Halle 1912). Zu Elvira Krebs, *Abrégé de la Littérature française de Corneille à nos jours* (5. Aufl., Leipzig 1917, Teubner) s. Hausknechts Bemerkung RJb. 1917 S. 4.]

Verslehre. Mit Recht pflegen die für Schüler bestimmten Verslehren neuerdings nicht mehr als selbständige Schriften aufzutreten, sondern als Anhänge oder Einleitungen zu Klassikerausgaben. Auch dort sind sie zum Teil noch ausführlicher oder doch schematischer, als gut ist. Für Lehrer und Schüler bestimmt waren z. B. die Anleitungen von Foth (Berlin 1879, Springer) und Kressner (Leipzig 1880, Teubner). Maßgebende wissenschaftliche Werke wie die von Quicherat, Lubarsch, der *Traité de Versification* von Becq de Fouquières, auch die *Modestes Observations sur l'Art de Versifier* von Clair Tisseur (Lyon 1893), Aubertins *Versification française et ses nouveaux théoriciens*, namentlich auch Toblers lichtvolle Schrift „Vom französischen Versbau" müssen dem Fachlehrer zu seiner eigenen Erkenntnis dienen. Uebrigens werde über dem Studium der Versifikation nicht dasjenige des Versvortrags hintangesetzt, einer Kunst, deren der gute Lehrer durchaus bedarf. Das schöne Buch von Legouvé, *L'Art de la Lecture* (Paris, Hetzel) empfiehlt sich noch immer zum Studium. Dazu auch (s. o.): Berr und Delbost, *Les trois Dictions* (Paris, Editions de la Revue Bleue).

Einführung in die Landeskunde. Von den zur Schülerlektüre bestimmten Büchern wurden einige schon oben (unter den Lesebüchern) genannt. Dazu kämen: Kühn, *La France et les Français* (Velhagen); mit demselben Titel schon früher Löwe (Dessau); ferner Wershoven, Frankreich. Ein Realienbuch (Cöthen); Wolter, Frankreich. Geschichte, Land und

Leute. Realienbuch (Berlin, Weidmann); LEITRITZ, *La France. Anthologie géographique* (Leipzig, Renger); BORNECQUE-RÖTTGERS, *La France Moderne* (1913, Westermann). Weniger unmittelbar zur Schullektüre: BOEDDEKER und LEITRITZ, Frankreich in Geschichte und Gegenwart (Leipzig [3]1915, Renger); VILLATTE-SCHERFFIG, Land und Leute in Frankreich (Berlin, Langenscheidt); PAPPRITZ, Wanderungen durch Frankreich (Berlin, Fussinger). Zum Nachschlagen, außer dem Notwörterbuch von Langenscheidt: CL. KLÖPPER, Französisches Reallexikon (Renger). Grundsätzliche Erörterung namentlich bei LÖWISCH, Das Volksbild im französischen Sachunterricht. Progr. Realgymn. Eisenach 1902. — [Ein Gegenstück zu H. SPIES' „Modernem England" ist für Frankreich leider noch nicht geschrieben. Ueber die Darstellungen der Geschichte des Landes gibt gute Auskunft das schon früher genannte Buch von G. P. GOOCH, *History and Historians in the 19th Century* ([2] London 1913, Longmans, Green and Co.). Zu beachten von neueren Arbeiten ist M. v. BOEHN, Vom Kaiserreich zur Republik. Eine französische Kulturgeschichte des 19. Jahrhunderts (Berlin 1917, Hyperionverlag). Ein knapp zusammenfassendes, mit guten Abbildungen versehenes Gegenstück zu Klöppers durch seine wahllose Fülle in seinem Wert sehr beeinträchtigtem Reallexikon wäre sehr erwünscht. — Für die Behandlung der Realien muß auch angesichts der neuesten Schulbücherliteratur immer wieder die Notwendigkeit stärkerer Fernhaltung des Gleichgültigen oder gar Minderwertigen betont werden. — Als Bd. 3 einer „Englischen und französischen Landeskunde in fremdsprachlichen Lesebüchern für höhere Schulen" ist von RICKEN und KRÜPER ein *Livre de poésie française depuis la Renaissance jusqu'à nos jours* (Berlin und München 1914, Oldenbourg) erschienen. Aus der großen Zahl neuerer Schulbücher seien hier noch angeführt: *Les Français, leur pays et leur civilisation.* Ausgewählt und herausgegeben von FR. ROEPKE und P. CORNU (Dresden 1914, Kühtmann); GASSNER-WERR, *La France* (2. Aufl. München 1912, Lindauer); FETTER und ULLRICH, *La France et les Français* (Wien 1909, Pichler). Wertvoll über seine engere Bestimmung hinaus ist das Buch von J. HENGESBACH, Aus Frankreich. Uebungsstücke zum Uebersetzen ins Französische für die Oberstufe höherer Lehranstalten (Berlin 1912, Weidmann). Ein Gesamtsystem des Reallesebuches für verschiedene Kulturländer unter dem Gesichtspunkt des kaufmännischen Unterrichts stellen ZIEHENS Kaufmännische Reallesebücher dar (Bd. III, von E. WOLFF und J. ZIEHEN, behandelt Frankreich; Frankf. a. M. 1899, C. Jügel und Abendroth).]

157. Zur Organisation des Unterrichts und zur Vor- und Fortbildung der Lehrer. BREYMANN, Wünsche und Hoffnungen betr. das Studium der neueren Sprachen an Schulen und Universität, München 1886; KOSCHWITZ, Anleitung zum Studium der französischen Philologie, in 3. Aufl. bearbeitet von Thurau, Marburg 1907; GASSMEYER, Wie studiert man neuere Sprachen? Leipzig 1903, Roßberg; BUSSE, Wie studiert man neuere Sprachen? Stuttgart 1904, [2]1912, Violet; SUCHIER, Einiges über die akademische Vorbildung unserer neusprachlichen Lehrer, Neue Jahrb. II, 10, 1902; MÜNCH, Das akademische Privatstudium der Neuphilologen, Halle 1905, Waisenhaus; WÄTZOLDT, Die Aufgaben des neusprachlichen Unterrichts und die Vorbildung der Lehrer, Berlin 1892, Weidmann; VIËTOR, Wissenschaft und Praxis in der neueren Philologie, Marburg 1899, Elwert; MÜNCH, Welche Ausrüstung für das neusprachliche Lehramt ist vom Standpunkt der Schule aus wünschenswert? NSpr. 1896; MÜNCH, Zur Frage der Vorbildung der Lehrer neuerer Sprachen (Vortrag auf dem Neuphilologentag in Hannover), Monatschr. für höhere Schulen 1908; als Anhang dazu: Zehn Gebote für Neuphilologen mit Erläuterungen; DÖRR, Die praktische Ausbildung des Neuphilologen, Marburg 1904; KLINCKSIECK, Die Lektoratsfrage, NSpr. 1902; SIEPER, Studium und Examen der Neuphilologen, N. Spr. 1906; BORBEIN, Die mögliche Arbeitsleistung des Neuphilologen, Marburg 1904; A. BRANDL, Vortrag auf der Philologenversammlung in Basel, in „Universität und Schule", Teubner, 1907; KALUZA, Zur Reform der Oberlehrerprüfung, Zeitschr. für französ. und engl. Unterricht 1908; A. BUCHENAU, Ueber das Bildungsideal des Neuphilologen, Zeitschr. für lateinlose Schulen, Sept. 1909; WECHSSLER-VIËTOR, Ratschläge für die Studierenden der roman. und englischen Philologie (Marburg 1910); DIETZE-KRÖHER-STARCKE-WAGNER, Ratgeber für das Studium des Französischen und Englischen. Mit besonderer Berücksichtigung der Fachprüfungen in Sachsen und Preußen ([2] Dresden 1910); VORETZSCH, Die roman. Philologie und das Studium des Französischen (Halle 1914); M. HARTMANN, Reiseeindrücke und Beobachtungen eines deutschen Neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich, Leipzig 1897, Stolte; ROSSMANN, Handbuch für einen Studienaufenthalt im französischen Sprachgebiet, Marburg, 3. Aufl. 1907; K. G. WOLFF, Ein Semester in Frankreich, Berlin 1909, Weidmann; AUST, Eine Studienreise nach Frankreich, Progr. Breslau; SCHAARSCHMIDT, Bericht über eine Studienreise nach Frankreich, N. Jahrb. 1906; [KARL EBERHARD, Ein Jahr in Paris (Wien 1917); weitere Programme u. a. von ENGWER (Berlin 1910), PITSCHEL (Frankf. a. M. 1909), KNEISEL (Halberstadt 1913), WROBLEWSKI (K. Aug.-Gymn. Charlottenburg 1913), LENZ (K. W.Gymn. Kassel 1914), WATERSTRADT (RG. Lichterfelde 1914). Im allgemeinen vgl. FR. SCHRÖDER, Der Neusprachler und das Ausland, Zeitschr. für lateinlose höhere Schulen 28. Jahrg. (1917) S. 74 ff. und 132 ff.] (Amtliche) Anweisung für die Lehrer des Französischen und Englischen zur Benutzung ihres mit staatlicher Beihilfe geförderten Aufenthalts in Ländern französischer Zunge usw., Monatschr. für höhere Schulen

1905; Perlitz, Der Lehramtsassistent in Frankreich, ebenda 1906; Münch, Lehren und Lernen in ihrer Wechselwirkung mit besonderer Rücksicht auf das Fach der neueren Sprachen (Menschenart und Jugendbildung, Berlin 1900). Auf die mannigfachen, auf französischem Sprachgebiet wie im Inland gebotenen Ferien- und Fortbildungskurse sei hier nur im allgemeinen hingewiesen; Lausanne und Genf, Grenoble, Montpellier, Paris und andere französische Städte wetteifern bekanntlich in der Darbietung solcher Kurse und Gelegenheiten. Von Zeitschriften, die neben den bekannten inländischen zu verfolgen sich empfiehlt, sei die von Wolfromm herausgegebene *Revue de l'Enseignement des Langues vivantes* (Paris, H. Didier, 4 et 6 rue de la Sorbonne) genannt. [Eine Uebersicht über die in Deutschland bestehenden Reisestpiendien gibt das „Deutsche Philologenblatt" vom 18. September 1912.]

Zur Stellung des Französischen an der Oberrealschule vgl. besonders die Arbeiten von J. Ruska, Was hat der neusprachliche Unterricht in den Oberrealschulen zu leisten? (Zeitschr. für französ. und engl. Unterricht 1905) und Ueber den Anteil der neueren Philologie am Ausbau des modernen Bildungsideals (ebenda 1906); ferner C. Dietz, Der Unterricht in den neueren Sprachen an der Oberrealschule. Vortrag in der Versammlung der deutschen Oberrealschuldirektoren in Berlin am 2. November 1912 (Leipzig o. J., Quelle und Meyer). Bedenken wegen des Rückgangs der Stundenzahlen für das Französische von U III ab im Frankfurter Lehrplan hat u. a. O. Vogt MhS. XV S. 165 ff. geäußert. — Zur Frage des Vorzugs des Lateinischen oder des Französischen als erster Fremdsprache vgl. H. Vollmer MhS. 1915 S. 502, der allerdings einen unzweckmäßigen Betrieb des Französischen bei seiner Entscheidung zugunsten der ersteren Sprache zugrunde legt. — Zum Universitätsstudium vgl. noch A. Palme, Die deutsche Auslandshochschule und das nationenwissenschaftliche Studium des Auslandes (Berlin 1914, Reimer). Wertvolle Bemerkungen auch bei K. Reinhardt, Erläuterungen zu der Ordnung der Prüfung und der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen (2. Aufl., Berlin 1919, Weidmann). Lehrreich ist ein Einblick in J. Buckeley, Prüfungsaufgaben für das Lehramt der neueren Sprachen in Bayern I: Uebersetzungen in die fremden Sprachen (2. Aufl., Nürnberg 1914, Koch). — Zur Ausbildung der Neuphilologen während des Vorbereitungsdienstes vgl. außer den allgemeinen Arbeiten über den Gegenstand von K. Reinhardt, Rammelt u. A. vor allem die von bayerischen Verhältnissen ausgehende Schrift von A. Ackermann, Das pädagogisch-didaktische Seminar für Neuphilologen, Leipzig 1913, Freytag. — Eine gute Sammlung von Lebensbeschreibungen hervorragender Vertreter des französischen Unterrichts an Universität und Schule fehlt leider noch; in O. W. Beyers auch nach dieser Seite hin nicht befriedigender „Deutscher Schulwelt des 19. Jahrhunderts in Wort und Bild" (Wien und Leipzig 1903) sind als Methodiker des Faches nur Joh. Fr. Ahn, Joh. Fetter, Karl Ploetz, W. Viëtor, M. Walter und J. Wychgram hervorgehoben.

V. Zur künftigen Entwicklung des französischen Unterrichts nach dem Weltkriege.

Es liegt in der Natur der Sache, daß von den Erlebnissen und Erfahrungen des Weltkrieges kein zweites Lehrfach so bis in sein innerstes Wesen hinein betroffen worden ist wie der neusprachliche Unterricht. „Sollen wir die Kinder noch mit den Sprachen unserer Feinde quälen?" — das war die durch die Wahl des Ausdrucks „quälen" wohl nicht auf der nötigen Höhe der Gesichtspunkte gehaltene Frage, mit der im Jahre 1915 ein an sich gewiß ernst zu nehmender Fachmann vor seine Berufsgenossen hingetreten ist, und zu diesem Gefühlsausbruch ist dann eine ganze Reihe eingehender Erörterungen sachlicher Momente hinzugekommen, die sich u. a. auf die Frage der künftigen Weltstellung Englands und Frankreichs sowie auf den inneren Wert der Kultur dieser beiden Länder an sich und im Verhältnis zu unserer eigenen Kultur beziehen. Die furchtbare innere Erregung, die der Weltkrieg mit sich brachte, war einer ruhigen Betrachtung der Dinge selbstverständlich nicht günstig und läßt gar manchen Fehlgriff der rasch geäußerten Meinungen wohl begreiflich erscheinen; daneben aber darf nicht verkannt werden, daß die Erschütterung doch schwerlich so stark und tiefgreifend gewesen wäre, wenn die Stellung des neusprachlichen Unterrichtsgebietes in dem Lehrgut

unserer höheren Schulen nicht bis in die neueste Zeit unter einem starken Mangel an Klarheit und Sicherheit der Richtlinien gelitten hätte, der durch den Charakter der beiden Fremdsprachen als lebender Sprachen nach meiner Ansicht nur zum Teil entschuldigt werden kann. Es wird sich jetzt darum handeln, das furchtbare Unglück, das uns durch den Weltkrieg getroffen hat, für den neusprachlichen Unterricht insofern zum Segen werden zu lassen, als wir die bisher fehlenden sicheren und klaren Richtlinien nunmehr nach Kräften zu gewinnen suchen.

Um von den Vertretern des neusprachlichen Unterrichts und ihren Idealen auszugehen, so hat der Weltkrieg eine tieftragische Wendung ja zunächst für alle diejenigen unter ihnen gebracht, die von der Schule aus an dem großen Werk der Verständigung zwischen Deutschland und den beiden Nachbarländern mitzuwirken beflissen waren: der Schmerz über diese Wendung ist von führenden Männern dieser Richtung in zum Teil geradezu ergreifender Weise zum Ausdruck gebracht worden. Sollen denn nun, so fragen wir gewiß mit Recht, alle diese edelgedachten Bestrebungen für alle Zeiten zum Fortfall verurteilt sein? Es ist hoffentlich kein leerer Optimismus, wenn man dazu die Ansicht äußert, daß diese Frage durchaus nicht in trüber Verzichtleistung bejaht werden muß, sondern daß, auch abgesehen von den durch den Völkerbund eröffneten Möglichkeiten, die Schule auch künftighin an der schönen Aufgabe des gegenseitigen Verstehens der Völker ihr bescheidenes Teil mit beitragen kann. Es ist für den Friedenswillen des deutschen Volkes ein unverächtlicher Beweis, daß seine Schule sich nicht nur von der Hetzarbeit der französischen Lehrbücher ferngehalten, sondern immer wieder ein gerechtes, ja oftmals gewiß zu günstiges Bild von den beiden Nachbarvölkern entworfen hat: die Kulturgesinnung unserer Schule steht zu hoch, als daß sie daran denken könnte, nun, nach dem Kriege, ihrerseits zu einem Gegenstücke jener französischen Hetzarbeit überzugehen; sie wird an dem Streben nach gerechter Würdigung der englischen und französischen Kultur unentwegt festhalten und damit der Schule Englands und Frankreichs vielleicht doch noch einmal zum Vorbild werden, wenn erst die jetzt so wild entfesselten Leidenschaften wieder abgeebbt und die Wirkungen des mit so teuflischer Schlauheit organisierten internationalen Dienstes von Lügennachrichten über Deutschland zum Fortfall reif geworden sind.

Daß die Arbeit unserer neusprachlichen Lehrer von einer starken Wärme des inneren Verhältnisses zur englischen und französischen Kultur getragen war, wollen wir uns auch nach den Erlebnissen der Jahre 1914—1919 nicht gereuen lassen — wissen wir doch, daß ohne diese Wärme der neusprachliche Unterricht des rechten Lebens und damit auch des rechten Erfolges hätte entbehren müssen. Aber freilich: mehr, als es bisher vielfach der Fall gewesen ist, muß diese an sich so wertvolle und unerläßliche Wärme verbunden sein mit der nicht minder nötigen Schärfe des wissenschaftlich geschulten Blickes, die nicht zuläßt, daß man dem bekannten „*Graeca sunt — non leguntur*“ ein vorschnell zufriedenes „*Francogallica sunt — leguntur*“ zur Seite stellt, erfreut von der Fremdsprachlichkeit der Form, auch den minderwertigsten Inhalt als brauchbare Nahrung für den Geist der Schüler gelten läßt und im Zusammenhang damit eine Oberflächenarbeit betreibt, die dem

Wesen der höheren Schule zuwider und mit der richtig verstandenen Wärme des inneren Verhältnisses zur Kultur der Nachbarvölker selber nicht im Einklang ist. Der neusprachliche Unterricht der Zukunft muß sich mit aller Entschiedenheit unter das Zeichen einer sehr viel stärkeren wissenschaftlichen Prüfung seiner Stoffe stellen, die nach meiner Überzeugung nur dann Platz greifen kann, wenn auf der Hochschule den Studierenden grundsätzlich und ausnahmslos die Gelegenheit zu wissenschaftlicher Beschäftigung auch mit der politischen und der Kulturgeschichte der beiden Länder geboten und wenn jeder Äußerung eines minderwertigen „Maîtretums“ in der Schule selbst aufs entschiedenste entgegengetreten wird.

Ob die Übung im freien Gebrauch der Fremdsprache künftig eingeschränkt werden soll? Wer eine derartige Forderung mit dem augenblicklichen Fortfall des Besuches der fremden Länder begründet, hat nur einen sehr äußerlichen Gesichtspunkt für die Pflege des Sprechenkönnens im Auge und stellt seine Gedanken nur auf die mehr oder minder lange Zeit ein, in der die Auslandsreisen in der Tat, abgesehen von denen der Geschäftsleute, keinen irgendwie nennenswerten Umfang haben werden. Aber für jede nur einigermaßen tiefgreifende Methodik des neusprachlichen Unterrichts ist ja der freie Gebrauch der Fremdsprache nur in zweiter oder in noch späterer Linie durch diesen Nützlichkeitsstandpunkt bedingt, und wer das Sprechenkönnen als einen organischen Bestandteil der sprachlichen Bildung betrachtet, für den bleibt natürlich auch jetzt die Übung im freien Gebrauch der Fremdsprache unveränderte Aufgabe des Unterrichts. Und ebensowenig hat sich für ihn die Sachlage verschoben in bezug auf die Notwendigkeit tunlichster Richtigkeit der Wiedergabe der fremdsprachlichen Laute; auch sie ist ja von allen Verständigen nicht um deswillen vor allem angestrebt worden, weil es geboten scheint, bei dem Ausländer nicht durch unechte Aussprache anzustoßen, sondern deshalb, weil die Richtigkeit der gesamten Auffassung der sprachlichen Erscheinungen ebenso wie die rechte Würdigung der Schönheiten der fremdsprachlichen Literatur an die lautliche Korrektheit gebunden ist. Daß das Streben nach dieser Korrektheit nicht ganz selten überspannt worden und zur Erreichung des Zieles öfters leider nicht ganz der rechte Weg beschritten worden ist, soll nicht bestritten werden, aber einen grundsätzlichen Wandel der Dinge bezüglich des Wesens der Sache hat der Weltkrieg nach meiner Überzeugung nicht mit sich gebracht. Ob der Fortfall der Möglichkeit von Studienreisen unserer Lehrer ins Ausland einen Rückgang des Sprechenkönnens zur Folge haben wird, mag eine offene Frage bleiben; fürs erste reicht das, was die letzten Jahrzehnte vor dem Kriege in dieser Hinsicht in unsere deutschen Lehrerkreise hineingetragen haben, wohl noch eine Weile aus, um durch Weitergabe des erworbenen Könnens an die jüngere Lehrergeneration dem Bedarf der Schule gerecht zu werden; jedenfalls aber wird es eine dringende Aufgabe der staatlichen und städtischen Unterrichtsverwaltungen sein, durch geeignete Fortbildungskurse die entfallenden Auslandsreisen der Lehrer so gut wie nur irgend möglich zu ersetzen. — In bester Absicht, aber sicher nicht zum Segen der Schule haben manche Lehrer der neueren Sprachen vor dem Weltkriege — mehr oder minder unbewußt — dem Streben nach der Gewinnung der Artikulationsbasis

des fremden Volkes ein ähnliches Streben nach der Aneignung der Gefühlsbasis dieses Volkes zur Seite gestellt, das auf die verschiedenste Weise — u. a. durch eine oft recht sonderbare Art der Darbietung der fremden Nationalhymnen und verwandter Lieder — zum Ausdruck kam: zu solchen Auswüchsen der Wärme für den Gegenstand wird es ja hoffentlich künftig in keinem Falle mehr kommen können, aber mit dem Fortfall des Mißbrauchs allein ist es natürlich nicht getan: der gesamte Lese- und Realienstoff des neusprachlichen Unterrichts muß von der sicheren Grundlage streng wissenschaftlicher Forschung aus daraufhin durchgemustert werden, wie weit er entweder an sich von der nötigen bildenden Kraft oder aber durch seine Beziehung zu Deutschlands staatlicher und kultureller Entwicklung sonstwie für uns von Bedeutung ist. Daß wir deutsche, nicht englische und französische Schüler zu unterrichten und zu erziehen haben, darf der Lehrer der neueren Sprachen nie vergessen oder auch nur zu vergessen scheinen, und wenn er z. B. die fremden Nationalhymnen gewiß auch in Zukunft nicht beiseite lassen wird, so wird er sie doch so zu behandeln haben, daß sie — und darum am besten erst auf der Oberstufe — als Dokumente des fremden Staatslebens dargeboten, mit der nötigen wissenschaftlich begründeten Kritik erklärt und als Quelle geschichtlicher und völkerpsychologischer Erkenntnis verwertet werden. Auf andere, ähnlich gelagerte Fälle brauchen wir hier nicht weiter einzugehen: der Leser wird leicht in der Lage sein, von diesem einen Falle aus auf sie die Nutzanwendung zu machen. — Dem Fortfall sehr vieler gleichgültiger oder gar minderwertiger Stoffe, den die oben gestellten Forderungen mit sich bringen werden, steht die Notwendigkeit der Aufnahme mehr als eines bisher zu kurz gekommenen Lese- und Realienstoffes gegenüber, und es kann daher nach meiner Ansicht von einer irgendwie nennenswerten Einschränkung der Stundenzahlen für den neusprachlichen Unterricht schwerlich die Rede sein; das Fortbestehen der bisherigen Stundenzahlen wird übrigens um so eher ertragen werden, je mehr der neusprachliche Unterricht im Sinne der von mir vertretenen Forderungen nach der systematischen Verbindung der sachlichen mit der sprachlichen Belehrung (siehe S. 186) die Lehrarbeit der anderen Fächer fruchtbar zu unterstützen in der Lage ist. Eine Verschiebung der Lehrplanverhältnisse wird ja durch die ziemlich sicher bevorstehende Einführung des vierstufigen gemeinsamen Unterbaues aller Schularten einschließlich der Volksschule eintreten; man mag über die Zweckmäßigkeit dieses gemeinsamen Unterbaues im allgemeinen und über die seiner Vierstufigkeit im besonderen verschiedener Meinung sein: mit der vollendeten Tatsache aber wird man zur gegebenen Zeit jedenfalls rechnen müssen, und gewiß wird der Nachteil des um ein Jahr hinausgeschobenen Beginnes der ersten Fremdsprache, wenn anders es ein solcher ist, durch die bessere Vorbildung der Schüler hinsichtlich der Muttersprache mindestens bis zu einem gewissen Grade ausgeglichen. Die Vertreter des neusprachlichen Unterrichts als solche haben also keinen Grund, sich der geplanten Neuregelung des Gesamtorganismus unseres Schulwesens zu widersetzen.

Und was die künftige Stellung des französischen Unterrichts in diesem Gesamtorganismus im übrigen betrifft, so seien über sie zum Schlusse noch

folgende Bemerkungen gestattet: Das Arbeitsgebiet des Faches wird äußerlich wohl dadurch eine gewisse Erweiterung erfahren, daß man nicht umhin können wird, unter gewissen Voraussetzungen auch an der Volksschule den französischen Unterricht als wahlfreies Fach für die dazu begabten Schüler einzuführen; bei der Mittelschule, einerlei ob diese als Sonderschulart bestehen bleibt oder organisch mit der Volksschule verbunden wird, kann an der bisherigen Stellung des Französischen schwerlich viel geändert werden, aber zu erörtern ist für sie die überaus wichtige Frage, wie weit zugunsten der Herstellung eines wirklich einheitlichen Organismus des gesamten Schulwesens das Lehrverfahren und die Lehrbücher der Mittelschule auch für dieses Unterrichtsfach denen der höheren Schulen anzugleichen oder gar mit ihnen zu verschmelzen sind. Das derzeitige Nebeneinander verschiedener Lehrbücher im besonderen erschwert den Übergang von der Mittel- zur höheren Schule, steht zu dem Gedanken der Einheitlichkeit des Schulwesens in unmittelbarem Widerspruch und mutet zudem den Eltern vielfach recht unerfreuliche Kosten zu. Da die Erörterung der Frage schwerlich unterbleiben kann, so werden die Vertreter der höheren Schulen gut tun, sich beizeiten auf sie vorzubereiten. Wenn sie im Zusammenhange damit auch einmal nachprüfen, ob nicht auch das neusprachliche Lehrbücherwesen innerhalb des Bereiches der höheren Schulen selbst vereinfacht, der vom Elternpublikum mit Recht oft angefochtene Übelstand des Gebrauches verschiedener Lehrbücher an den gleichen Schulen derselben Stadt beseitigt und die innere Beziehung der Lehrbücher des neusprachlichen Unterrichts zu den übrigen Lehrfächern noch fruchtbarer gestaltet werden kann, so werden sie sich um die gute Sache dieses Unterrichts kein geringes Verdienst erwerben.

Aber wichtiger noch natürlich als diese Einzelmaßregeln wird das grundsätzliche Verhalten der Vertreter des neusprachlichen Unterrichts gegenüber der Gesamtentwicklung unseres Schulwesens nach dem Kriege sein: Hochhaltung des Faches aus inneren, nicht nur äußerlichen Gründen und mit inneren, nicht nur äußerlichen Mitteln muß mehr und mehr zur allgemeinen Losung aller Beteiligten werden, der Bildungswert der französischen Sprache und Kultur muß allgemein auf eine für unsere nationale Bildung uneingeschränkt fruchtbare Weise zur Geltung gelangen, der Charakter dieser Sprache und Kultur als einer lebenden aber muß einerseits seinen Eigenwert darin äußern, daß er nach der Seite der Sprache hin — vor allem beim Sprechen — die Selbsttätigkeit der Schüler recht fördernd und fröhlich in die Erscheinung treten läßt und in bezug auf die Kultur aller Weltabgewandtheit der Schule von vornherein kräftig vorbeugt, andererseits aber darf er nicht dazu verführen, daß die vorübergehende Alltagserscheinung den Erscheinungen von bleibender Bedeutung gleichgestellt oder ihnen sogar vorgezogen und der Gesichtspunkt der Nützlichkeit zum beherrschenden gemacht wird. Das jetzt im Munde aller Verständigen lebende Wort, daß unser Vaterland durch gesteigerte innere Werte ersetzen muß, was es an äußeren Werten verloren hat, dies Wort kann und soll auch für den französischen Unterricht als Losung gelten: nur ein Fachlehrertum, das mit der Begeisterung für das eigene Lehrfach ein offenes Verständnis für die anderen Bestandteile des Lehrgutes unserer Schulen verbindet, wird der Losung voll gerecht werden

können, und nur auf der sicheren Grundlage wissenschaftlicher Forschung und Erkenntnis wird der Boden des eigenen Faches die erwünschten Früchte im Sinne dieser Losung tragen.

Für die schier unabsehbar umfangreiche Literatur über die Bedeutung des Weltkrieges für den französischen Unterricht muß auf die S. VIII genannten Jahresberichte hingewiesen werden. Von besonderem Werte ist H. Borbein, Auslandsstudien und neusprachlicher Unterricht im Lichte des Weltkrieges (Leipzig 1917, Quelle und Meyer).

Auch in bezug auf den Lesestoff hat man sofort gesucht, mit dem Gang der großen Zeitereignisse Fühlung zu halten; es geschah auf der einen Seite durch Zusammenstellungen wie die, die A. Bockelmann aus der Gazette des Ardennes (Leipzig 1917, Renger), A. Schmitz aus den belgischen Gesandtenberichten der Jahre 1905—1914 (Velhagen und Klasing, 1917), O. Ulrich aus Quellen verschiedener Art (Berlin 1917, Weidmann) veranstaltet haben, und andrerseits durch eine Literatur von Lesestoffen, die u. a. mit Börners *La grande guerre et le Français* (München und Leipzig, Nemnich) zu der Frage (RJb. 1917) Anlaß gab, ob diese Auswahl nicht eher französische als deutsche Schüler zu begeistern geeignet sei, und auch bei E. Pariselles *La Grande Guerre racontée par les témoins* (Velhagen und Klasing, 1917) „recht französisch gefärbte Schilderungen mitunterlaufen" ließ (s. ebenfalls RJb. 1917). Daß ein Ministerialerlaß wie der preußische vom 27. Mai 1915 der kritiklosen Aufnahme französischer Kriegsliteratur in den französischen Unterricht entgegentreten mußte, gehört zu den traurigsten Erscheinungen der Leidensgeschichte der neusprachlichen Schullektüreliteratur. Nur von der Höhe einer völligen Stoffbeherrschung aus sollte die — selbstverständlich unerläßliche — Bearbeitung der Geschichte des Weltkrieges für die Zwecke des französischen Unterrichts erfolgen, deren Quellen natürlich ebensowenig schönfärbend chauvinistisch wie andrerseits für die Größe des von Deutschland Geleisteten blind sein dürfen.

Von den zahlreichen unter dem Eindruck des Weltkrieges geschriebenen, in ihrem Standpunkt und Ergebnis weit auseinandergehenden Werken der Fachliteratur über die Kultur Frankreichs seien genannt: K. Nötzel, Der französische und der deutsche Geist (Jena 1916, Diederichs); Annette Kolb, Briefe einer Deutsch-Französin (4. Aufl., Berlin 1917, E. Reiß); A. Lien, Das Märchen von der französischen Kultur (Berlin 1915); F. Fleiner, Die Staatsauffassung der Franzosen (Leipzig und Dresden 1915, Teubner); Nostradamus, Die Franzosen wie sie sind (Freiburg 1916, Bielefeld). Es bedarf großer Umsicht auf seiten des Neuphilologen, aus dieser Fülle der Äußerungen und Urteile ein brauchbares, objektives Gesamtbild zu gewinnen. Auch hier muß ihn die Sicherheit der wissenschaftlichen Schulung gegen die wahllose oder wahlschwache Hinnahme der Darbietungen schützen. — Während der Drucklegung ist noch erschienen K. Vosslers vortreffliche Übersicht in Heft 1 der „Wissenschaftlichen Forschungsberichte" (Gotha, Perthes 1919).

C. H. Beck'sche Buchdruckerei in Nördlingen

C. H. Beck'sche Buchdruckerei in Nördlingen








UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA
3 0112 113987744